

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**IMPACTO DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
ESTUDO DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO PNEP**

Isabel Maria Dias Albuquerque da Silveira

CICLO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização
Formação de Professores

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**IMPACTO DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
ESTUDO DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO PNEP**

Isabel Maria Dias Albuquerque da Silveira

CICLO CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização
Formação de Professores

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Ângela Preciosa Rodrigues

2011

RESUMO

O papel dos professores de 1º ciclo no desenvolvimento das competências da leitura, desde sempre fundamental, tem sido nos últimos anos confrontado com a necessidade de introduzir novas práticas capazes de despertar ou manter vivo o estímulo dos alunos para a aprendizagem da leitura. Os resultados obtidos em estudos internacionais que revelaram ser a fraca competência leitora, uma das razões explicativas para os baixos índices de literacia revelados, fizeram com que se organizasse um plano de formação a nível nacional com vista a uma melhoria no ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, debruçámo-nos neste estudo sobre uma ação de formação integrada neste plano, tentando compreender o impacto que esta originou nos seus formandos. Entendemos que as concepções destes professores sobre a importância da leitura e o ensino desta aos alunos, seriam as temáticas mais adequadas para percebermos os efeitos da formação nas suas práticas pedagógicas. Sustentando a ideia da ocorrência de uma mudança, procurámos saber como é que estes professores avaliaram a formação recebida. Destacámos no nosso estudo as representações que considerámos mais relevantes para o problema de investigação que traçámos, o qual incidiu sobre o impacto da ação de formação integrada no PNEP, na prática pedagógica dos professores. No nosso estudo verificámos que a formação contínua é essencial para o desenvolvimento do professor independentemente do seu tempo na carreira e que a ação de formação para o ensino do português, destinada a professores de 1º ciclo, foi, na opinião das nossas entrevistadas, de grande importância para colmatar lacunas da formação inicial ou para introduzir novos conceitos e novas práticas no ensino e na promoção da leitura. Verificámos também que o tempo de duração de uma formação e a forma como esta é acompanhada, assim como o contexto em que se desenvolve, são fatores de relevo na sua avaliação.

Palavras-chave: ensino da leitura, formação contínua, avaliação da formação

ABSTRACT

K-4 teachers' role in the development of reading skills during the first school years has always been considered fundamental. Recently teachers have been confronted with the fact that new practices need to be introduced to maintain students interest in the acquisition of reading skills. International studies have shown that large numbers of children were reading below their age level (One of the reasons why illiteracy level was so high). Consequently teacher practice development plans were implemented nationwide in an attempt to raise the reading and writing standards. We focused our attention on a particular course included on this plan and studied it's impact on the teachers' practices. We assumed that the teacher's inner believes about the importance of reading and writing for their students were the core issue to begin to understand the impact of the course on their practices. Believing that there was in fact a change on their practice we tried to understand how these teachers assessed what they had learned. We highlighted some representations that we considered relevant for our study, such as the impact of the PNEP's course on the teachers' practice. We found that regardless of the teachers' years of experience this kind of teacher training is essential to good practices in the classroom. According to the interviewees it was very important on their performance not only by learning new concepts or clearing some concepts acquired during the initial teacher formation. We also learned that the duration of the courses, how it is planned and the context in wish is developed are important factors in it's evaluation.

Key words: teach to reed, teachers' continuous training, formation evaluation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	10
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	10
1. Formação contínua.....	10
1.1 Formação contínua de professores- efeitos na prática pedagógica	10
1.2 A formação centrada na escola	Erro! Marcador não definido.
1.3 Formação e mudança	14
2. Programa Nacional do Ensino do Português – PNEP	Erro! Marcador não definido.
2.1. Metas e funcionamento	Erro! Marcador não definido.
2.2. Objetivos específicos do PNEP.....	20
CAPÍTULO II – DO APRENDER A LER AO SABER LER E GOSTAR DE LER	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
1. Aprender a ler	Erro! Marcador não definido.
1.1. Leitura e Literacia - situação no contexto português	23
1.2. Qual a importância da leitura?	Erro! Marcador não definido.
1.3. A aprendizagem da leitura.....	25
1.4. O que é ler?	Erro! Marcador não definido.
2. Ensinar a ler	Erro! Marcador não definido.
2.1. Ensinar a ler, uma tarefa complexa	Erro! Marcador não definido.
2.2. Métodos de ensino da leitura.....	36
2.3 A importância do papel do professor enquanto promotor da leitura	38
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	Erro! Marcador não definido.
1 Avaliação da formação de professores	Erro! Marcador não definido.
1.1. Considerações sobre a avaliação da formação contínua.....	Erro! Marcador não definido.
1.2. A importância da avaliação em educação.....	Erro! Marcador não definido.

1.3. Avaliação – um processo em evolução.....	Erro! Marcador não definido.
1.4. Modelos de avaliação do impacto de uma formação.....	45
1.5. Avaliação <i>ex-ante</i> , <i>on-going</i> e <i>ex-post</i>	49
1.6. A construção de um referencial de avaliação.....	51
1.7. O papel da avaliação na tomada de decisões.....	Erro! Marcador não definido.

2. Diferentes paradigmas da avaliação da formação	57
2.1. Relação entre avaliação e formação	60
2.2. A formação de professores e a avaliação formativa	61

II PARTE – ESTUDO

EMPÍRICO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
---------------	-------------------------------------

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO

METODOLÓGICA.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
--------------------------	-------------------------------------

1. Desenho da investigação.....	Erro! Marcador não definido.
2. Objeto e questões do estudo.....	Erro! Marcador não definido.
3. Procedimento de recolha de dados – a entrevista	66
4. Caracterização dos sujeitos.....	69
5. Processo de tratamento de dados – Análise de conteúdo	70

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS

RESULTADOS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
------------------------	-------------------------------------

1 Motivação para a formação	72
2 Perspetivas sobre a importância da leitura	78
3 Avaliação da formação recebida no PNEP	Erro! Marcador não definido.

CONCLUSÕES	117
-------------------------	------------

III PARTE – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS.....	121
--	------------

Índice das tabelas

Tabela 1: Motivação para a frequência da ação de formação.....	70
Tabela 2: Desejo de atualização	71
Tabela 3: Categoria B: Dificuldades percebidas n o ensino da leitura.....	72
Tabela 4: Pertinência da oferta educativa	74
Tabela 5: A leitura deve ser uma prática quotidiana.....	77
Tabela 6: Fatores inibidores da aprendizagem da leitura.....	81
Tabela 7: Fatores promotores da leitura	86
Tabela 8: Efeitos na prática pedagógica do professor.....	92
Tabela 9: Efeitos da formação na escola.....	100
Tabela 10: Categoria I: Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional.....	107
Tabela 11: Apreciação geral da formação.....	112

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se acentuado a preocupação dos professores do 1º ciclo pela necessidade de estimular o interesse dos alunos face à leitura. Na análise das causas do insucesso escolar, a falta da competência leitora está quase sempre subjacente. Esta constatação tem por base vários estudos que se cruzam ou completam, no campo da psicologia, da pedagogia ou mesmo da sociologia, procurando compreender este facto que parece alastrar-se no nosso país.

Como professora do 1º ciclo, a prática do ensino da leitura e a promoção pelo gosto em continuar a ler foi sempre entendida como uma questão crucial da educação e formação do aluno como ser humano, em desenvolvimento contínuo. Foi também o gene da motivação para o tema do nosso estudo. Colocada na base da pirâmide da aprendizagem da leitura está a importância do como se ensina a ler e das práticas pedagógicas que se desenvolvem nesta ação de ensino e de aprendizagem. Desenvolver a competência da leitura é uma responsabilidade que se atribui à escola, apesar dos múltiplos fatores externos adjacentes, tais como o meio familiar, contextos cultural e socioeconómico dos alunos que integram as nossas turmas. Independentemente da condição que estes transportam, pelas suas origens ou experiências prévias com o mundo da leitura e da escrita, a escola constitui-se como a instituição que assume com evidência o papel de os ensinar a ler e a escrever, pois é aí que adquirem e desenvolvem competências para essa aprendizagem.

As competências da leitura revelam-se essenciais não só no contexto escolar como meio essencial e transversal de acesso ao conhecimento de todas as áreas curriculares, como também na autonomia e na formação do indivíduo como cidadão capaz de ler e intervir no mundo. Contudo, nem sempre a escola consegue motivar os jovens para o domínio da leitura, pois a discrepância entre aquilo que se lê na escola (textos e obras específicas pré definidas) e aquilo que se lê na vida quotidiana (livros de romance, ficção, poesia, jornais e revistas, em diferentes suportes), exige do professor um contínuo exercício para se manter atualizado e

atento às mudanças que acontecem cada vez com maior rapidez. Mas apesar dos constrangimentos com que a escola diariamente é confrontada, com novas tarefas, novos problemas, novas exigências, fruto de uma sociedade pós-moderna em constante transformação, ela não pode deixar de ser considerada como o contexto natural e de excelência para a formação de leitores e do seu desenvolvimento do gosto por ler.

Assumindo assim que a escola se constitui um fator primordial na aprendizagem da leitura, espera-se que esta não se limite a ensinar a ler somente na fase elementar da escolaridade, cabendo-lhe também desenvolver progressivamente as competências que lhe são inerentes, no sentido de ensinar a compreender o que lê, levando o aluno a aprender a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, ativo e crítico. As atitudes dos professores e a ação da escola face ao livro e à leitura podem constituir uma oportunidade única para o implemento e desenvolvimento da prática leitura. A escola é a instituição onde formalmente, a criança inicia a aprendizagem da leitura e onde desenvolve a capacidade e hábitos de leitura essenciais para o seu futuro. Sem deixar de reconhecer a importância do pré-escolar, é ao professor do 1º ciclo que se atribui o papel principal no ensino da leitura.

Neste sentido, interrogámo-nos sobre possíveis razões explicativas para a dificuldade experimentada pelos professores deste ciclo em conseguir um sucesso visível do desenvolvimento desta competência, reportando-nos a um estudo internacional (PISA) promovido pelo IEA (*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*), sobre o qual Sim-Sim (2002: 13) aponta: *“os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.”*

O relatório português sobre os resultados deste estudo internacional PISA 2000 (OCDE, 2001), além de outros objetivos teve a intenção de avaliar os conhecimentos e as competências da leitura nos alunos de 15 anos, independentemente do ano de escolaridade que frequentassem. De um modo global, os estudantes portugueses tiveram um fraco desempenho médio, comparativamente aos valores médios dos restantes países envolvidos. Assim verificou-se que i) os alunos com mais alto nível de literacia na leitura utilizam mais

estratégias de estudo, esforçam-se mais e são mais perseverantes, têm um maior autoconceito académico, uma maior sensação de pertença à escola e leem mais rapidamente; ii) os alunos que vivem em famílias com um alto nível de literacia e em que os pais interagem mais com os filhos, nomeadamente em atividades como a discussão de temas sociais, de livros e filmes ou, simplesmente, falando com eles, obtiveram um melhor desempenho; iii) os alunos portugueses conseguiram, de forma geral, um maior sucesso em relação à média do espaço da OCDE, quando as atividades se relacionavam com textos narrativos; iv) não existiu uma relação muito marcada entre as classificações obtidas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e os desempenhos na escala de literacia da leitura; v) os alunos das regiões de Lisboa e Vale do Tejo tiveram um desempenho melhor – e até superiores à média do espaço da OCDE.

O Ministério da Educação (ME), confrontado com os resultados deste estudo que colocou os alunos portugueses numa posição de fraca classificação face aos outros países participantes, desenvolveu, entre outras estratégias, um plano de ação dirigido à formação de professores, a partir de 2007 – o Plano Nacional para o Ensino do Português, (PNEP). Este programa visava aumentar os níveis de literacia da leitura dos alunos do ensino básico, partindo da definição de literacia como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (OECD, 2001).

A implementação do PNEP, sobre a influência do qual nos iremos debruçar no nosso estudo, teve a jusante a filosofia explícita na própria legislação:

“A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objetivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional.

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projetos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy—IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano (2005).

Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna (...) O Ministério da Educação decidiu, para tal, e em articulação com as escolas de 1.o ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1.o ciclo e educadores de infância.” (Despacho nº 546/2007 de 11 de Janeiro)

O Despacho que acabámos de citar, clarifica ainda o alvo da sua implementação, explícito no seu objetivo central:

“É objetivo central do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.o ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua”. (ponto 3 do referido despacho)

Refletindo nas dificuldades que o ensino da leitura parece ter para os professores, com a pouca eficácia da formação inicial neste domínio e com a existência do programa de formação contínua específico para o ensino do Português, pensámos poder desenvolver um estudo que nos desse informação sobre a pertinência dessa formação neste campo específico. Isto é, interrogámo-nos sobre o impacto que a formação desenvolvida teria sobre a prática dos professores no que concerne ao ensino da leitura.

Logisticamente limitados pelo tempo e pela nossa experiência investigativa, restringimos os nossos objetivos ao campo específico de uma das ações da formação inseridas no PNEP e dentro dele, à opinião dos professores que a frequentaram, quanto ao efeito que pensam que esta formação teve sobre a sua prática pedagógica.

É um estudo exploratório e estrutura-se em duas partes, a primeira centrada no enquadramento teórico e contexto do estudo e a segunda na explicitação e fundamentação da metodologia, bem como na apresentação e discussão dos dados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Formação contínua

1.1. Formação contínua de professores – efeitos na prática pedagógica

A necessidade de mobilizar e atualizar os professores para as mudanças do sistema educativo empreendidas no país, decorrentes das transformações sociais, económicas e políticas, levou a uma expansão e institucionalização da sua formação contínua. Para contextualizarmos o nosso tema, considerámos relevante observar algumas conceptualizações mais recentes sobre este tipo de formação. Muitos autores se têm preocupado em refletir caminhos para debelar as dificuldades manifestadas na necessidade de dar resposta à urgência de implementação de práticas pedagógicas capazes de melhorar o ensino.

A formação contínua no nosso país ganhou maior visibilidade em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que vem referi-la como um dos vetores fundamentais para o desenvolvimento da qualidade da educação e só em 1997 eleva o nível de formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico, do bacharelato para a licenciatura. (Lei nº 115/97 de 19 de setembro)

Desde então, muitos diplomas têm sido publicados, destacando no nosso estudo, aquele que vem clarificar, a frequência da formação contínua: definição de objetivos para o desenvolvimento da formação contínua: *“i) melhorar a competência profissional dos docentes; ii) incentivá-los a participar na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino; iii) e promover a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo”*. (artº 26.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro).

Mas sublinhe-se que este normativo determina também que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, sendo um dos requisitos para a subida de escalão a frequência anual, com aproveitamento, de ações de formação.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 270/2009, que faz a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), estabelece os requisitos para a progressão da carreira, um dos quais é a frequência obrigatória de módulos de formação que correspondam a vinte e cinco horas anuais durante a permanência em cada escalão. Refere ainda que o direito à formação e informação para o exercício da atividade docente é garantido através do «acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes» (art. 6.º), relevando que aquela «deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente» (art. 15.º).

Neste sentido, perspetiva-se a formação contínua dos professores como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, com carácter evolutivo e continuado, o que, na opinião de Pacheco e Flores (1999), deve resultar *«do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores»* (p. 135).

Este tipo de formação tem por base um conjunto de atividades que visam a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, desejáveis para uma maior qualidade da prática docente. Do ponto de vista teórico, a formação tem como objetivo fazer adquirir ou aumentar as competências dos professores com vista a uma melhoria de resultados por parte dos alunos.

A continuidade da formação e aprendizagem ao longo da vida profissional, é considerada também por Marcelo (1999) como um processo que deve promover mudanças individuais mas integradas num projeto de desenvolvimento curricular da escola, estabelecendo uma ligação entre ambos, “uma conexão teoria-prática” (p. 27-30), estando implícito que o modelo de formação contínua a adotar deverá estar sincronizado com o que se pretende atingir na educação.

Alguns estudos realizados no contexto português apontam para uma oferta formativa, na afirmação de Barroso & Canário (1999:150) *“marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)”*, produzindo-se *“divórcio entre os centros e as escolas que as impediu de se tornarem polos de formação e limitou drasticamente o eventual impacto de formação na mudança da cultura organizacional da escola”* (Estrela,

2003:59). O desfasamento entre a teoria e a prática reflete-se nos fracos resultados, pondo em evidência a necessidade de uma formação mais contextualizada.

Com efeito, é necessário detetar as necessidades educativas dos professores e da realidade escolar para que estas se situem no centro dos processos de formação e assim possam direccionar-se para um desenvolvimento e inovação das práticas existentes. Sendo nas práticas pedagógicas que os saberes dos professores podem ser reconhecidos e identificados, estes precisam de ser valorizados e legitimados. A este propósito, salienta Marcelo (1999) que a melhoria do ensino depende do reconhecimento de que o desenvolvimento da escola se liga de modo intrínseco ao desenvolvimento profissional dos professores. Na perspetiva deste autor, este deve ser visto com um dispositivo para a integração de conhecimentos que se refiram ao currículo, à escola, à inovação, ao ensino, visando não apenas a melhoria da prática docente mas que também estabeleçam pontos de interação as diversas áreas de conhecimento para superar as exigências que o espaço escolar implica. Assim defende que os conhecimentos necessários devem ser construídos em contextos significativos, facilitando a conexão destes com as experiências pedagógicas.

Esta ideia de vincular a formação ancorada na unidade escolar nasce de uma nova conceção do trabalho que passa a considerar a importância da contextualização da formação contínua no seu espaço de trabalho com vista à superação das suas dificuldades. Questionando o distanciamento anterior, existente entre a formação contínua e os contextos de trabalho, emerge a necessidade de pensar no indivíduo e na organização em simultâneo, passando, no campo educacional, o estabelecimento de ensino a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprios, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados” (Canário 1995, p. 7).

Compreender a instituição escolar desta forma e a importância que os saberes dos professores nela ocupam, implica a necessidade do estabelecimento de novas práticas formativas.

Com efeito, considerando que os professores são os principais agentes de mudança qualitativa nas aprendizagens dos alunos, o processo da formação contínua deverá criar oportunidades para os professores diagnosticarem e encontrarem soluções para os problemas que surgem no contexto educativo, potenciando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências individuais. Pacheco & Flores (1999:10), acentuam a este propósito que *“os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”*.

Neste sentido, o termo formação integra também uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo” (Flores, 2000:23). Assim, como referem Pacheco e Flores (1999), o propósito global subjacente à expressão formação contínua é o de promover o desenvolvimento profissional do professor, pressupondo um leque variado de situações de aprendizagem capazes de dar resposta à escola de hoje.

1. 2. A formação centrada na escola

Se a formação contínua visa o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para uma maior qualidade do ensino-aprendizagem, afigura-se fundamental que esta decorra no local onde os professores exercem a sua atividade, assumindo como objeto as suas práticas, perspetivando o seu desenvolvimento e melhoria como componentes fundamentais do próprio desenvolvimento das escolas e do sucesso do sistema educativo.

Esta perspetiva é defendida por vários autores, como Hargreaves, 1993, cit. por Leite (2007) que defende que toda ou quase toda a formação de professores deve ocorrer nas escolas: “o desenvolvimento profissional e a socialização consistem no conhecimento do senso-comum profissional e das suas receitas.” É através de deste conhecimento que se torna possível construir esquemas de interpretação para compreender os fenómenos, sendo que esse conhecimento só pode ser adquirido em situação de prática.

Por seu lado, Amiguiño e Canário (1994, p. 64), referem que o trabalho centrado na escola “permite um melhor conhecimento dos formandos e dos

contextos em que estes atuam, tem melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas performances profissionais”. Também Nóvoa (2002, p. 40) salienta que a formação contínua se «alicerça na dinamização de projetos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação».

Como salienta Barroso (2003), «formação centrada na escola» constitui uma modalidade de formação contínua de professores que liga a formação ao desenvolvimento das organizações, justificando-se pela necessidade “de pensar em simultâneo a formação dos professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam não só uma «organização qualificante» para os alunos, mas também para os professores e outros profissionais que nelas trabalham” (Barroso, 2003:64).

Tomando a escola como o contexto de trabalho, ela é o lugar das práticas dos docentes, o espaço de encontro entre professores, podendo por isso converter-se em espaço de co formação. De facto, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se confrontam e se trocam permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e coletivos de investigação-acção, onde os indivíduos podem ter a oportunidade de transformar e aplicar as suas aprendizagens. Canário (1995:27) acentua que “os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham”, por isso, “é este processo ecológico de mudança que se deve fazer emergir, adotando estratégias de formação «centradas na escola» ”.

Nesta linha, a formação centrada na escola deve ser entendida como um dos instrumentos de uma estratégia de mudança organizacional e não apenas como uma modernização das políticas e práticas de formação.

1.3 Formação e mudança

O termo mudança, utilizado logo no título do nosso trabalho, merece aqui ser olhado à luz do que sobre ele diz García (1999, p. 47) “a palavra *mudança* parece estar a surgir cada vez mais no discurso pedagógico, e tal deve-se ao facto de que, em geral, a mudança se tem vindo a assumir como um valor por si mesmo». O autor salienta, contudo, que parece «existir um maior consenso quanto à

necessidade de mudança do que sobre a direção que essa mudança deverá seguir”.

A este propósito, Guerra (2000) regista que é necessário que os professores se questionem constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas, numa cultura de mudança.

Reconhecendo que os saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em constantes mudanças políticas, económicas e sociais, que nas últimas décadas têm vindo a ocorrer num quadro vertiginoso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente acentuou-se. A formação de professores, enquanto um caso particular da formação de adultos, não tem ficado imune às transformações que o mundo atravessa.

No entanto, formar professores para a mudança exige planeamento, análise, capacidade de correção de percursos, acompanhamento e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Nóvoa (1992:28), salienta que os professores têm de se assumir como produtores da «sua» profissão”. Mas não basta mudar o profissional, é preciso que também os contextos em que ele opera mudem, pois, reforça o autor, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” Nóvoa, (1992:28). Assim, no que diz respeito à mudança, é aceite que a formação seja concebida como uma das suas componentes, embora não devendo ser vista como condição prévia, ou seja, “a formação contínua não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” Nóvoa (1992:28).

Para que se opere uma mudança educacional, visando um investimento na escola e nos seus projetos, é necessária uma transformação das práticas pedagógicas da sala de aula e das relações de comunicação no interior da escola, sendo o professor um agente máximo da mudança, assumindo-se um profissional capaz de tomar decisões e assumir opções que o tornem um motor de inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Tratando-se de um mecanismo de desenvolvimento profissional e mudança comportamental dos professores, a formação contínua assume particular relevância em tempos de transformação curricular, devendo servir para focar as discussões com vista preconizar um ensino de qualidade e de uma efetiva aprendizagem.

2. Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP

2.1 Metas e funcionamento

Como já referimos, a criação e implementação do Programa Nacional de Ensino do Português, visou dar resposta à necessidade de formar os professores do 1º ciclo para as grandes exigências nacionais decorrentes dos estudos internacionais e das consequentes alterações curriculares a inscrever neste ciclo de ensino.

A partir da análise das taxas de sucesso obtidas nos anos anteriores (The Reading Literacy Study, 1985-1994; A Literacia em Portugal, 1996; Pisa 2000 e 2003, provas de aferição 2000-2005; exames nacionais do 9.º ano de 2005), surge o PNEP, visando constituir-se como alavanca na mudança de práticas pedagógicas dos professores do 1º ciclo no ensino do Português.

Sem perder de vista as perspetivas mais recentes sobre formação contínua que apontam para percursos mais centrados nas escolas dirigidos às práticas de ensino-aprendizagem, assentes numa pedagogia de experimentação e reflexão, o aperfeiçoamento progressivo de competências relevantes para a prática pedagógica e a adoção de atitudes de cooperação e participação por parte dos professores, ganha relevância que essa formação decorra no local onde estes exercem a sua atividade. A este propósito, Nóvoa (2002, p. 40) salienta que a formação contínua se “alicerça na dinamização de projetos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação».

Compreendendo o carácter transdisciplinar da disciplina de Língua Portuguesa, o objetivo central do programa de formação (PNEP), foi o de melhorar os níveis de compreensão da escrita e da leitura dos alunos do 1º ciclo – desenvolvendo as competências da compreensão do oral, da expressão oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua - através da mudança das práticas pedagógicas dos professores.

Visando operar esta mudança, o PNEP alicerçou-se em dois grandes pilares, que foram o suporte de toda a formação realizada ao longo do tempo da sua

existência: a atualização e aprofundamento dos conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos e, em simultâneo, o acompanhamento das suas práticas docentes em contexto de sala de aula. Para alcançar a grande meta, o de conseguir modificar as práticas de ensino, concorreram diversos objetivos, tais como debater temas referentes ao domínio da linguagem oral, leitura e escrita, referenciar práticas adquiridas na formação, partilhá-las e interligá-las com outros conhecimentos. Levar os professores a apropriarem-se de maior conhecimento sobre os fatores que contribuem para construir um leitor, clarificando e distinguindo conceitos como decifração e compreensão, constituiu-se como um dos alicerces fundamentais para objetivar essa construção.

Este programa, coordenado por Inês Sim-Sim, assenta num conjunto de ações promovidas com o intuito de promover a reflexão sobre o ensino do Português e tem como objetivo central

«melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua» (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro).

O documento que define as linhas orientadoras do PNEP enuncia ainda como objetivos do Programa: *i) criar uma dinâmica interna de formação nas escolas; ii) envolver as instituições de ensino superior num projeto de formação contínua, articulado com as escolas do 1.º Ciclo e prolongado no tempo; iii) estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação sobre o ensino da língua no 1.º Ciclo; iv) disponibilizar materiais de formação, didáticos e de avaliação, no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

O programa do PNEP perspetivava o desenvolvimento de um modelo de formação *i) centrado nas escolas e nas necessidades de formação dos professores, ii) articulado com programas e projetos já no terreno, iii) capaz de promover a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula e de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola* (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro). Pressupõe ainda adesão voluntária das escolas/agrupamentos, começando a ser implementado no ano letivo de 2006/2007, através de um concurso nacional

alargado às escolas/agrupamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase foram selecionados os professores que viriam a frequentar a formação para formadores nesse ano, sendo convidados os docentes das Escolas Superiores de Educação (ESE)/Universidades para se constituírem com formadores no âmbito do PNEP os quais acompanhariam os professores do 1.º Ciclo ao longo do processo de formação. Os formadores residentes, indicados pelos agrupamentos, teriam, entre outros requisitos, de ser obrigatoriamente professores do 1.º Ciclo em exercício de funções e titulares do grau de licenciatura ou equivalente.

Esta figura do formador residente, merece ser destacada, pelo seu carácter inovador na formação contínua. O formador residente assume, no âmbito do PNEP, particular relevância e diferentes papéis. Cumpre-lhe: *i) integrar e participar na formação desenvolvida pelo núcleo regional de formação, assumindo o papel de formando; ii) dinamizar a formação dos professores das escolas, assumindo o papel de formador; iii) acompanhar individualmente cada um em contexto de sala de aula, assumindo o papel de supervisor; iv) e, finalmente, dar a conhecer ao núcleo regional de formação a forma como a formação decorre nas escolas, assumindo o papel de mediador.* (idem)

O funcionamento do PNEP estruturou-se assim de forma circular, isto é, partindo das sessões de aprofundamento teórico para as oficinas temáticas, seguindo-se sessões tutoriais acompanhadas pelos formadores residentes, voltando de novo à formação teórica dos temas da formação. Aos formadores residentes coube também a missão de implementar o programa de formação nas suas escolas, desenvolvendo diversas atividades (oficinas temáticas, sessões de apoio tutorial, sessões de planificação e reflexão) em estreita colaboração com o núcleo regional de formação da região, responsável pela supervisão do processo formativo.

No desenvolvimento das oficinas temáticas, além de abordados, explorados e discutidos os temas em estudo, apresentam-se sugestões de como trabalhar com os alunos em contexto de sala de aula. Num momento posterior, nas sessões de planificação entre formador e formando, as atividades sugeridas aquando da oficina temática são discutidas, repensadas e/ou ajustadas às turmas, tendo em conta o ano de escolaridade e as características específicas dessas turmas. A formação

prevê um total de cento e vinte horas anuais por formando, integrando estas ações temáticas que se organizam em sessões regionais ou de formação em grupo, assim como em sessões tutoriais de acompanhamento em sala de aula pelo formador residente.

A avaliação dos formandos foi projetada através da realização de um portefólio, que deveria incidir sobre uma reflexão a partir de cada uma destas sessões tutoriais.

2.2. Objetivos específicos do PNEP

Ao professor em formação é atribuído um papel de inegável importância, uma vez que funciona como modelo de eficácia no uso da língua e na interação comunicativa. Já anteriormente à criação do PNEP, Sim-Sim (1998, p.33), defendia que o professor deve apresentar uma linguagem clara, fluente, explícita e atraente, para que os alunos gostem, aprendam e se habituem a ouvir e a “saber expressar-se adequadamente ao contexto e aos objetivos”. De acordo com a autora, se esta capacidade não estiver presente, pode haver perda de informação em relação à informação oral, o que está relacionado com o baixo rendimento ou insucesso escolar. Também as estratégias de interação que o professor utiliza, quando faz perguntas abertas que incentivam à formulação de respostas mais estimulantes, criativas e refletidas, ou, pelo contrário, quando coloca apenas perguntas de carácter fechado, limitando a resposta, podendo assim reduzir o desenvolvimento linguístico, são cruciais para uma maior eficácia, ou não do desempenho escolar dos alunos.

Para atuar e interagir com assertividade, o professor terá antes de mais, de saber observar, analisar e refletir sobre os comportamentos dos seus alunos, as suas respostas e intervenções orais e escritas, de modo a poder intervir atempadamente na supressão de dificuldades linguísticas e poder supervisionar os progressos manifestados, motivando-os a investir num progressivo domínio da língua e conquistarem mais tarde maior autonomia. A adoção destas atitudes interliga-se necessariamente com o desenvolvimento profissional do professor, com a sua postura reflexiva, com a sua prática pedagógica e sua possível mudança.

Nesta perspetiva são definidos os princípios orientadores do programa do PNEP e que regem todo o processo da formação a desenvolver, pretendendo contribuir para a alteração das condições de ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que respeita ao período fundamental em que o aluno é formalmente ensinado a ler e a exprimir-se através da língua escrita, isto é, ao longo do 1º ciclo.

Assim, na vertente da formação em rede, são apontados três grandes princípios como refere o próprio despacho nº 546/2007:

- Centrar a formação dos professores na escola ou no agrupamento de escolas;
- Formar os professores com vista à utilização de metodologias sistemáticas e de estratégias explícitas do ensino da língua na sala de aula;
- Regular a formação de professores através de processos de avaliação das aprendizagens dos alunos ao nível individual, da classe e da escola.

Para além do objetivo a nível nacional e que atrás já mencionámos, como objetivos específicos e compromissos inerentes às instituições envolvidas, são traçados os seguintes, que passamos a expor para uma compreensão mais aprofundada deste plano de formação:

Objetivos e compromissos para cada escola ou agrupamento participante

- Assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura e expressão escrita dos alunos;
- Aceitar a existência da figura de um formador residente para dinamizar e acompanhar a formação interna no domínio do ensino da língua;
- Criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto no domínio do ensino da língua;
- Em colaboração com a Comissão Nacional e com os Coordenadores dos Núcleos de Formação, estabelecer metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos da escola/do agrupamento participante;
- Disponibilizar os meios de acesso à informação on line para os docentes em formação e para os alunos;
- Envolver encarregados de educação, autarcas e outros recursos da comunidade.

O PNEP prevê ainda o compromisso dos professores envolvidos na formação, na concretização dos seguintes objetivos:

- Assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever;
- Criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor;
- Tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças;
- Desenvolver um ensino sistematizado da língua escrita, nomeadamente através de atividades e materiais disponibilizados *on-line* e em papel pela equipa coordenadora do Programa;
- Desenvolver atividades de ensino sistematizado em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita;
- Desenvolver um processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e coletiva da turma;
- Contribuir com a sua experiência e conhecimento para o enriquecimento formativo de toda a equipa de docentes da escola;

Apesar de também as escolas de ensino superior e os formadores terem os seus objetivos delineados no programa, destacámos estes por se interligarem mais diretamente com o objetivo do nosso estudo que seguidamente expomos. Para melhor compreendermos os conceitos subjacentes a estas questões, procuraremos analisá-los à luz de um quadro teórico que constituirá o pano de fundo da nossa dissertação. Dado que esta se alicerça no campo do ensino da leitura, iremos no próximo capítulo fazer em primeiro lugar uma revisão da bibliografia respeitante ao domínio da leitura, abordando de seguida o tema da avaliação da formação.

CAPÍTULO II – DO APRENDER A LER AO SABER LER E GOSTAR DE LER

1. Aprender a ler

1.1. Leitura e *Literacia* – situação no contexto português

A literacia tem vindo a situar-se num dos polos da nova problemática posta à escola. Importa pois refletir, o que significa este conceito, que ultrapassa o mero aprender a ler, exigido durante largas décadas do séc. XX. Frequentemente, este conceito é associado à capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito. Daí, que o domínio da leitura e da escrita esteja intimamente ligado à literacia. Segundo Benavente, (Benavente et al., 1996), a literacia está claramente ligada à cultura veiculada pela escola e estreitamente ligada à utilização do que se aprendeu. Ela relaciona-se com a comunicação e informação usada no quotidiano, tornando-se fundamental à participação na vida social, política e profissional, exigindo a alfabetização de todos os cidadãos para a realização das atuais técnicas de trabalho, tornando funcionais as aprendizagens realizadas.

Sim-Sim (1993), traduz com clareza este novo conceito de literacia quando afirma que ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor torna-se assim um construtor do significado e a leitura transforma-se na grande porta de acesso ao conhecimento. Para a autora, a literacia é considerada como uma supra-capacidade promotora de transformação pessoal e social, que em Portugal está ainda longe de se realizar, se olharmos os dados dos últimos vinte anos. De acordo com o Censo de 1991, 17,8% da população adulta não apresentava qualquer nível de escolarização, 38,3% apenas possuía o primeiro ciclo do ensino básico, 17% o segundo ciclo, 12% o terceiro ciclo, 8,9% o ensino secundário e 5,5% o ensino superior. Embora este estudo tenha duas décadas, é importante conhecê-lo para se compreender a evolução, lenta, dos anos posteriores nos níveis de leitura da população portuguesa. Dados mais recentes apresentados pelo PISA 2003, dão conta ainda de um valor elevado de maus leitores de 15 anos (desempenhos

abaixo do nível 1 numa escala de -1 a 5): 19.8% para a União Europeia e 22% para Portugal. Perante estes resultados a Cimeira de Estocolmo de 2001 aponta para a urgência de diminuir o número de maus leitores para valores de 15.5% em 2010. (PISA 2003)

O referido estudo revela ainda que 48% dos jovens portugueses de 15 anos apenas possuem conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem, no máximo, localizar uma informação no texto ou identificar o tema principal do que leram. Isto significa que um tão baixo nível de domínio da língua escrita no final da educação básica compromete o sucesso profissional e académico desta faixa da população, assim como o seu nível de literacia.

Esta preocupação é justificada num estudo sobre hábitos de leitura dos portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, que verifica que apenas 45% dos inquiridos revela ler livros e que o maior número se situa nas camadas populacionais com níveis de instrução média-superior e superior, Sim-Sim (1993).

Podemos pois relacionar a taxa de leitura com o nível de instrução e interrogar se a um maior nível de instrução se associa um acréscimo da taxa de leitura assim com o aumento do nível de literacia. Neste âmbito, maximizar as competências linguísticas de todos os alunos, torna-se um imperativo com carácter de urgência, que corresponsabiliza não só a família como também, o sistema educativo, a escola e os professores.

1.2. Qual a importância da leitura?

Seguindo na perspectiva de Sim-Sim, podemos dizer que o leitor competente é aquele que é capaz de seleccionar e utilizar os mais variados textos que circulam socialmente conseguindo entender o que lê. A leitura constitui assim um importante escudo contra o processo de alienação, mas isso só é possível a partir do momento em que o sujeito compreende o que lê, ou seja, é capaz de ler além do texto. A leitura tem uma função crítica e social muito importante, pois dá ao homem direito à opção, a um posicionamento próprio da realidade. Alguns autores consideram que há finalidades de leitura que fazem parte das perspectivas gerais do indivíduo, tais como ampliar a sua visão e compreensão do mundo e favorecer o

processo de humanização permitindo-lhe interagir nas relações sociais de seu tempo.

A competência da leitura é transversal a todas as áreas disciplinares, por isso determinante para a preparação da vida ativa, assumindo-se assim como pilar básico da Educação. A nível mundial é aceite que esta competência tem uma função determinante no desenvolvimento dos povos e da erradicação da pobreza, pois ler abre as portas para o conhecimento e conhecimento implica um certo tipo de poder. As pessoas letradas terão maior facilidade em se adaptar às exigências do mundo contemporâneo do que as que apresentam baixos níveis de proficiência da leitura e da escrita, criando uma dicotomia social alfabetizado vs letrado, geradora de desigualdades na realização pessoal e profissional de um povo.

A escola, enquanto espaço privilegiado de apropriação das competências da leitura e da escrita, tem a seu cargo a promoção de leitores ativos, capazes de integrarem o novo quadro de exigências sociais, da comunicação e do conhecimento. Contudo, segundo os estudos do programa PISA já atrás referidos, ela parece estar ainda aquém do cumprimento deste papel com a eficácia desejada, razão pela qual a criação do PNEP foi uma das medidas encontradas para promover um maior sucesso no desenvolvimento das competências de leitura junto dos nossos alunos.

1.3. A aprendizagem da leitura

Existem diferentes concepções e abordagens sobre o fenómeno da leitura, existindo também diferentes concepções sobre a sua aprendizagem. No entanto, um dos pontos em comum é que a aquisição da leitura obedece até certo ponto a um desenvolvimento biológico.

Como para várias outras atividades de nível cognitivo, também no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever a escola deve procurar respeitar os estágios de maturação da criança, estabelecidos, por exemplo, por Piaget. Este autor alerta também para as condições perceptivo-motoras – uma criança que não pronuncie as palavras corretamente pode indiciar problemas de audição. As condições sociais e familiares merecem também atenção pela influência que

exercem no desenvolvimento da aquisição da leitura pela criança (Gilly:1963, citado por Mialaret:1974).

Baseando-se em estudos recentes, Sim-Sim (2007) afirma que a eficácia da leitura depende do ensino da decifração. Defende a autora que esta competência é fundamental para aprender a ler embora sublinhe que a leitura é ir muito além do reconhecimento da sequência de palavras escritas, sendo o seu grande objetivo construir o significado de um texto, compreendendo o que está escrito. Refere então que o ensino da leitura é ensinar de forma explícita a recolher informação no material escrito, fornecendo as ferramentas necessárias para que os alunos consigam de uma forma estratégica, abordar com eficácia os textos e poderem assim ganhar fluência como leitores. Esta eficácia é alcançável se existir um ensino também eficiente da decifração e, ao mesmo tempo, do contato com literatura de qualidade.

Enquanto a decifração está ligada a exercícios de consciência fonológica e da associação grafema/fonema, o ensino da compreensão de textos deve promover a apropriação por parte dos alunos, de estratégias de monitorização de leitura, através do desenvolvimento da capacidade de prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação que se obteve. Para que isto aconteça, a mesma autora refere ainda a importância do constante incentivo que o professor deve fazer à leitura individual, socorrendo-se de diversos tipos de texto.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo, que implica variadas aptidões, de diversa natureza, e que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo de tempo. Para ler a criança necessita da sua habilidade natural para aprender, habilidade esta que se manifesta desde os primeiros meses de vida. Durante o último século, muitos têm sido os métodos e modelos utilizados no ensino da leitura. Sim-Sim (2006: 37), reportando-se a estudos efetuados por Atkinson e Shiffrin (1968), os quais expõem modelos explicativos sobre o processamento de informação durante o ato da leitura, fala da diferenciação de modelos, que classifica como ascendentes, descendentes e interativos.

Enquanto os modelos ascendentes centram a aprendizagem da leitura no princípio alfabético, tendo início na análise percetiva das letras e na associação grafo fonológica, gerando o movimento da leitura numa evolução gradual que vai

da letra à sílaba, da sílaba à palavra e da palavra à frase, os modelos descendentes operam-se em sentido inverso. Nestes, o leitor tem acesso ao sentido global dos signos através do reconhecimento do significado das palavras e da sua contextualização na estrutura sintática, o que faz com que a leitura esteja dependente do conhecimento prévio que o leitor tem sobre a língua e sobre o mundo.

Considerando que ambos os modelos apresentam fragilidades, muitos estudos têm surgido nas últimas décadas demonstrando que a compreensão da leitura é um processo complexo e interativo que resulta da combinação dos dois modelos. Na investigação recente de Graça (2009), a autora refere, revisitando Chall (1983) e Giasson (1993), que os estudos atuais veem a leitura como um processo holístico, interativo, através do qual o leitor põe em jogo estratégias operacionais, cognitivas, linguísticas e habilidades processuais, que lhe permitem chegar à compreensão dos textos, mobilizando conhecimentos prévios que enriquecem a compreensão da leitura.

Aceitando esta perspetiva da competência da leitura como um processo holístico, sublinhamos a importância de que os comportamentos emergentes de leitura sejam estimulados na família e na escola, podendo este último contexto constituir-se como fator determinante para a criação e evolução de hábitos de leitura nas crianças e nos jovens. Ler para as crianças pode ser, na perspetiva de vários autores, uma das primeiras etapas para estimular essa competência: a audição de textos ativa nas crianças uma “tripla função: cognitiva, linguística e afetiva” (Moraes: 1997: 164), potenciando o seu imaginário e despertando-as para novas fronteiras da linguagem, para um conhecimento do mundo mais alargado.

Para que a atividade de ler seja bem sucedida o aluno tem de ser motivado e a leitura deve estar direcionada para os seus interesses pessoais, devendo ter um sentido e uma utilidade real no meio em que ele está envolvido, ou a sua finalidade acaba por fracassar, visto que a atividade de leitura tem como principal objetivo a busca de significado. Ler é compreender. Processando a informação lida, o leitor constrói um novo texto, refaz a sua leitura, estabelecendo um vínculo entre o que leu e aquilo que compreendeu. Logicamente, o modo como em sala de aula se dão textos a ler ou se lêem textos, pode ser determinante para o envolvimento dos

alunos nesta prática, neste gosto por ler. A promoção da leitura na prática docente, deve olhar com pertinência a competência linguística e saberes dos alunos adquiridos, a fim de que estes possam compreendê-la com sucesso.

A construção de um leitor depende de um leque de fatores, o qual deve ser do conhecimento do professor, pois estes podem condicionar ou determinar sucesso da leitura. A este respeito, destacamos o que diz Sim-Sim (2007), *“a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para auto monitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o mundo e a vida e muito particularmente sobre os assuntos abordados nos textos”*.

No prosseguimento da nossa investigação, iremos seguidamente debruçar-nos sobre o que mais recentemente se entende por leitura, tentando responder à questão:

1.4. O que é ler?

Como acima referimos, ler significa compreender, obter informação, aceder ao significado do texto escrito. O importante na leitura está pois na apreensão da mensagem que resulta da interação entre a compreensão do leitor e o próprio texto, o que pode explicar a existência de muitas vezes existirem compreensões diferentes sobre um mesmo texto.

Ao longo dos anos segundo as realidades e as necessidades sociais e pessoais do indivíduo, com as transformações registadas na sociedade ao longo das últimas décadas, o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais, a necessidade de uma atualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam diariamente, tudo isto leva a alterações e reformulações inerentes ao conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores quer por parte das entidades políticas. Perante um vasto conjunto de novas realidades as definições de leitura têm sofrido algumas alterações e estas não devem considerar-se independentes da função que a leitura actualmente exerce, quer a nível individual, quer a nível social. “Enquanto no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais, como instrumentos de ação,

hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo.” (Viana e Teixeira, 2002: 9).

Até há poucos anos, um leitor era uma pessoa que estava na posse do código alfabético. Um bom leitor era uma pessoa que devorava livros. No entanto, no séc. XXI, pode acontecer que um bom leitor não seja aquele que devora mais livros mas aquele que se mostra mais recetivo às mensagens, que podem chegar em qualquer tipo de suporte. Isto remete-nos para a importância da compreensão leitora, o que pressupõe um processo complexo que envolve o conhecimento que o leitor tem da sua própria língua, a natureza dos textos que tem de ler e o conhecimento de estratégias específicas que lhe permitam extrair o significado daquilo que lê.

Certos autores defendem a ideia de que antes de ler há que sentir. A captação dos signos sensoriais, a aprendizagem do seu significado, num primeiro momento, e a posterior aquisição da habilidade para transmiti-los sem interferências ou equívocos são o fundamento do intercâmbio comunicativo e afetivo que o pequeno humano precisa para viver e crescer são e forte.

Neste pressuposto, ler começaria desde logo com a capacidade humana para ordenar significativamente os signos sensoriais – que chegam através dos sentidos – implicando nela a nossa emotividade, o nosso mundo dos afetos.

Alguns autores defendem que muito antes que o cérebro adquira a perícia ou a habilidade material para discernir no escrito os sons representativos das letras, as crianças leem. Porque ler é como amar, quer dizer, intercambiar: a sua experiência enriquecida pela do outro. Como defensores do prazer de ler, da paixão por ler, citamos Pennac (1996) “não podemos obrigar a ler, tal como não podemos obrigar a amar” e também Mialaret (1974) que afirma: “todo aquele que gosta de ler é um homem salvo” acrescentando que os professores não se devem contentar em ensinar a ler aos seus alunos; têm de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar. Para este autor, a leitura oferece a possibilidade de alargar os horizontes intelectuais até ao infinito, tornando-se o meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e da personalidade, permitindo compreender a substância de uma

mensagem escrita e portanto, a possibilidade de participar na vida intelectual ativa da humanidade.

Neste sentido, uma aprendizagem será tanto mais rica quanto a pluralidade, amplitude e riqueza de leituras que se oferecem às crianças, devendo estar-se vigilante para que não se perca um potencial leitor ao dar prioridade a uns signos face a outros.

É contudo importante referir, que esta aprendizagem mais formal e que se desenvolve sobretudo na escola tem os seus antecedentes num período longo, em que a leitura esteve latente desde logo a idade compreendida entre os dois e os seis anos, altura em que a maioria das crianças começa a escolaridade. Autores que investigaram esta temática dizem-nos que a aprendizagem da leitura passa por várias etapas importantes - na definição de Weiss (1981: 287), a do reconhecimento global de algumas palavras e a da descoberta do código oral e escrito, seguindo-se a da decifração, para chegar depois a uma leitura mais generalizada.

Segundo este autor, a decifração caracteriza-se por uma conquista da autonomia na leitura, tornando possível o acesso ao significado sem a ajuda de um terceiro. Esta destreza pressupõe uma atitude capaz de fundir oralmente os fonemas dados separadamente. Leroy-Bouisson, citado por Weiss (1981: 289), revela que esta atitude não se adquire de modo estável, antes da idade dos seis, sete anos, defendendo que é neste momento que a criança está apta a ler os fonemas que correspondem à sucessão dos grafemas, das letras à palavra. A criança decifra, o que não quer dizer que leia, no sentido de uma leitura que compreenda o que é decifrado.

A relação entre leitura e decifração não é direta, como diz Curto (2000: 47), referindo que há muitas crianças que decifram corretamente mas que não compreendem o sentido do que decifram. Ler significa compreender um texto, pois ler é uma atividade mental, um ato cognitivo. Este autor acrescenta que compreender implica uma atividade mental ativa e imprescindível no processo da leitura, antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas e até mesmo incompreensões. A decifração é deste modo, vista como um instrumento ao serviço da leitura, mas não a leitura no seu sentido amplo.

As tentativas de decifração são suscitadas por uma procura ativa do significado que pára logo que a criança descobre o sentido, coerente com o texto. Através da decifração, da correspondência entre grafemas e significado, a leitura torna-se global e rápida. Desde os primeiros momentos da aprendizagem, a decifração e a leitura global se interligam, pelo que, estes dois aspetos se encontram lado a lado no processo da aprendizagem da leitura.

Weiss (1981), reforça ainda que esta aprendizagem da leitura se realiza pela interação entre a criança e o meio envolvente, representando a escola uma parte muito importante desse meio, visto que aí passa muitas horas por dia. Consequentemente, a escola tem um papel relevante nessa aprendizagem, devendo ensinar estratégias para uma leitura compreensiva, desde cedo. Curto (2000: 48), adianta que “ou se ensinam desde o início da leitura – nos primeiros contactos da criança com textos escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem de acesso à informação, nem de prazer...”

Na perspetiva de Weiss (1980-1981) poder ler supõe ainda numerosas condições:

- Condições afetivas: motivação pela comunicação escrita (correspondente ao livro); autonomia, estabilidade afetiva, estabilidade de atenção, poder de concentração, capacidade de adaptação ao contexto vital (a turma);
- Condições motoras: coordenação ocular (seguir uma linha, não saltar de linha), articulação fonética (pronunciar corretamente os fonemas), consciência do esquema corporal;
- Condições percetivas: capacidade de discriminação auditiva e visual (perceber as diferenças entre os sons, entre as formas), coordenação espaço temporal (fazer corresponder os diferentes momentos de uma história com uma sucessão de imagens), verbalização da organização espacial (utilizar expressões do tipo: á esquerda, à direita, em baixo, em cima...);
- Condições linguísticas: controle relativo e intuitivo do sistema fonológico da Língua (perceber as diferenças entre os fonemas), capacidade de fusionar os fonemas separados e de separar os fonemas fusionados, controle da organização sintáctica da frase, riqueza relativa do léxico;

- Condições fisiológicas: ter atingido o estágio do pensamento operatório, interiorizado e reversível, operações categoriais do tipo lógico;
- Condições de memorização: boa memorização auditiva e visual (encontrar as palavras ouvidas ou vistas entre outras).

A competência da leitura, exige ainda, de uma forma mais estruturada, um certo número de pré-requisitos e ao mesmo tempo uma exigência conceptual que se vai desenvolvendo à medida que os vários estádios da leitura se atingem ao longo da vida, que o autor acima referido elenca desta forma: ter os pré-requisitos da leitura (motor, perceptivo, linguístico, semântico, afetivo e memória), saber decodificar uma mensagem escrita, saber compreender, saber elaborar e, finalmente, saber cultivar-se.

As definições que aparecem na literatura existente defendem a leitura como um ato cognitivo, ou seja, um ato intimamente ligado à compreensão, uma atividade perceptiva e cognitiva, e não simplesmente uma receção. E isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem, variando este de leitor para leitor. “A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão.” (Kleiman,1996:17) Só desta forma a leitura ganha sentido e a sua aprendizagem é bem sucedida.

Com efeito, a leitura é um processo bastante mais complexo que o reconhecimento e acesso ao léxico. O sentido amplo da leitura, exige a compreensão daquilo que se lê. Estes requisitos mantêm entre si uma interdependência importante: compreender implica reconhecer. Contudo, o reconhecimento de palavras é um processo que se pode autonomizar, enquanto a compreensão deve ser consciente. À medida que o reconhecimento se automatiza, os recursos da cognição ficam mais disponíveis para compreender. Por esta razão, o tempo que a escola dedica ao processo de decodificação e mecanização, pode contribuir para o benefício das operações associadas à compreensão (proposições do texto, inferências e uso de metas na leitura).

A este propósito, Cerrillo (2001: 48) acrescenta que “ainda que se saiba ler, não se é leitor até que se adquiram hábitos de leitura”, o que significa que os leitores se

fazem mediante a prática da leitura. Na sua perspetiva, os hábitos leitores devem ser fomentados o mais cedo possível, porque o período da infância, que coincide com o tempo escolar, é quando existe essa prática quotidiana de contacto com a leitura. O autor aponta a família e a escola como os dois primeiros campos de atuação para conseguir a integração destes hábitos, sublinhando que quem não pode encontrar na sua família o ambiente propício para se iniciar numa prática de leitura regular, deve tê-lo na escola. No entanto, distingue aqui a leitura como obrigação, da leitura como prazer, atividades que diferenciam, segundo afirma, duas classes de crianças leitoras: as que leem porque é um dever escolar e as que leem porque gostam de ler. Partindo deste pressuposto, torna-se clara a importância que o processo educativo tem na formação e no desenvolvimento de hábitos leitores duradouros.

Ao longo deste processo, podem pôr-se em prática diversos procedimentos para alcançar este objetivo, desde os métodos de iniciação à leitura, a criação de histórias coletivas, leituras em grupo, debates sobre o que foi lido, mas o sucesso estará comprometido se não for superada a prevalência do livro útil sobre o livro que apenas conta histórias e apresenta mundos imaginados ou se a seleção de livros não tiver em conta critérios como a diversidade e idade, ou maturidade intelectual, dos destinatários. A criança pequena, pode ter gosto pela leitura antes mesmo de aprender a ler, ouvindo histórias escritas contadas por adultos, manejando e observando livros. Para não comprometer este gosto, é importante que a seleção de leituras por idades contemple as etapas do seu desenvolvimento infantil.

Recorrendo aos estudos de Piaget, Ballesteros (2003), relaciona os estádios traçados por este psicólogo construtivista com os interesses pela leitura em cada um deles. Dada a heterogeneidade do leitor infantil, que se encontra num processo de evolução e de desenvolvimento da sua personalidade, é importante, na afirmação deste autor, ter em conta por um lado, os níveis psicológicos dos leitores, os seus interesses, a sua capacidade leitora em cada um desses estádios evolutivos e por outro, os aspetos formais e textuais do livro.

Desta relação criada entre o leitor e aquilo que lê ou o que lhe é dado ler, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 27) reforçam a ideia de que por leitura se entende:

“(...) o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objetivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.”

Deste ponto de vista, a noção do ato de ler não pode limitar-se a uma técnica de decifração, pois esse ato é muito mais abrangente e integrador já que saber ler é também compreender, refletir, apreciar e inspirar-se para criar. Ou seja, ler é um processo que não só abrange a decifração de letras numa palavra mas inclui também a atribuição de um sentido a estas mesmas num contexto específico, ou seja, a compreensão. Sim-Sim (2007) refere a este propósito, que a compreensão da leitura é um processo complexo relacionado com o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, as vivências que usufruiu, e sobre processos estratégias específicas para obtenção do significado da informação escrita.

Em síntese, um leitor não é apenas uma pessoa que sabe decodificar os signos alfabéticos, mas um indivíduo que “sabe” que os signos alfabéticos ou outros, podem ser entendidos e compreendidos – do latim *cum-prendere*, que quer dizer tomar em si, para si, de certo modo, incorporar.

Por esta razão, e ainda segundo Sim-Sim, para ensinar a ler, o professor deve saber utilizar estratégias pedagógicas direcionadas para “o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que têm sobre o Mundo, e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura”, processo a que iremos de seguida dar a nossa atenção, fazendo alusão a algumas recomendações gerais para o ensino da leitura.

2. ENSINAR A LER

2.1. Ensinar a ler, uma tarefa complexa

Durand, G (1989). refere que para ensinar a ler é preciso ensinar a reconhecer, o que é já uma tarefa imensa. Entende que o conseguimos quando, por exemplo a criança é capaz de levar a cabo três funções importantíssimas:

Em primeiro lugar, reconhecer. Quer dizer, apontar um signo visual respeitando o seu contexto e mencionando o seu nome e a sua função. Deste modo a criança diz-nos que sabe o que aquela mancha representa. Através do nome, do significado, apropria-se dele. Entendendo a relação entre o desenho e a realidade, ordena o seu mundo e enriquece-se.

Em segundo lugar, identificar-se com ele mesmo. Porque ler não significa fazer um simples inventário. Ler visualmente quer dizer entender a relação comunicativa que se estabelece entre a representação da realidade e a expressão da nossa própria realidade. Quer dizer, ver um personagem e identificar-se com ele mesmo, implicar-se afetivamente, saber se ri ou se chora, se corre ou dorme. Porque esse personagem faz o mesmo que nós. Identificar-se ao ler, é estabelecer com o que lemos uma relação ao mesmo tempo afetiva e enriquecedora.

Em terceiro lugar, imaginar. Neste caso, imaginar significa projetar, ir para a frente, criar uma circunstância nova ante uma imagem que se nos oferece. Imaginar significa somar o que experimentámos noutros sítios, noutros livros, filmes, jogos, com o que o livro nos propõe.

Para dar consistência nestes passos da aprendizagem da leitura, cabe ao professor a grande função de “ensinar” os alunos a transformar a leitura em conhecimento, promovendo o enriquecimento da cultura individual e desenvolvendo competências de compreensão e interpretação. Freire (1993), a este propósito coloca também a ênfase na importância do ensino:

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.”

A função fundamental da leitura é, de facto, transformar a informação em conhecimento. Se isto não acontecer, não há assimilação e aprendizagem. O

desenvolvimento da compreensão passa pela valorização do pensar, pela prática diversificada na sala de aula, pelo conhecimento e domínio de estratégias necessárias para uma adequada compreensão. Está então subjacente que ensinar a ler tem como pressuposto, pôr os alunos a pensar, de uma forma reflexiva, para que aprendam compreendendo o sentido daquilo que aprendem.

Também neste sentido, Sim-Sim (1997: 141) insiste:

“Não interessa que os alunos leiam muito, se isso não ficar integrado, se aquela informação não for integrada. Eles podem ler e leem, eles podem decifrar cadeias fônicas, mas se isso não ficar a fazer parte do conhecimento, ou seja, se eles não transformarem a informação escrita em conhecimento, a leitura não serviu de nada”.

Não obstante, continua a existir uma controvérsia acerca de quais são as melhores práticas do ensino da leitura, diferenciando-se os métodos fônicos ou sintéticos dos métodos globais ou analíticos os quais focaremos no ponto seguinte.

2. 2. Métodos de ensino da leitura

Não sendo nosso propósito um aprofundamento deste tema, queremos no entanto apontar as principais características destes métodos, para que possamos mais à frente no nosso estudo compreender melhor o significado de algumas das nossas entrevistas.

Cruz, (2007), na sua “Abordagem Cognitiva da Leitura”, refere que ensino da leitura assente nos métodos fônicos baseia-se no princípio de que as letras são as unidades mais pequenas da leitura que depois de serem conhecidas podem ser associadas para formar sílabas e palavras. Historicamente são os métodos mais antigos onde as aulas são organizadas em torno do ensino sistemático das correspondências letra-som ou grafema-fonema, sendo as crianças ensinadas a ler usando o seu conhecimento fonológico. O objetivo deste método é que elas percebam o princípio alfabético, de acordo com o qual existe uma relação entre letras e sons.

Uma das desvantagens deste método é que nem sempre a união dos nomes das letras resulta num som diferente do da união dos respetivos fonemas, pelo que surgiu posteriormente o método fonémico que ensina as letras não pelos seus

nomes mas através dos seus sons. Ainda assim, o facto de haver consoantes com sons muito idênticos quando são pronunciados de forma isolada, levou à criação de um outro método, silábico, que faz acompanhar as consoantes de vogais. Este método, com o seu nome indica, parte do ensino das sílabas, apoiando-se numa base vocálica para depois permitir formar palavras e frases.

As críticas a estes métodos vão no sentido de que estes não se adaptam às diferenças individuais dos leitores e podem tornar-se aborrecidos, desmotivando os alunos para a leitura.

Os defensores dos métodos globais referem que aprender a ler é uma parte natural do desenvolvimento da linguagem “e que as crianças deveriam aprender a ler tal como aprendem a compreender e a falar, motivo pelo qual deveriam estar rodeadas pelo mundo dos livros e devem ouvir e ver ler muitas histórias” (Cruz, 2007:144). Deste modo, a ênfase destes métodos é colocado na apreensão e construção do sentido, para chegar ao significado das palavras.

Os métodos globais começam assim pela frase ou palavra e terminam com as sílabas ou letras, ou seja, partem de estruturas mais complexas para chegarem aos grafemas e aos fonemas.

Ainda neste âmbito do global, queremos também referir o método natural, introduzido por Freinet e que foi seguido por algumas escolas portuguesas pioneiras, no início da década de setenta. Neste método, os textos são produzidos pelas próprias crianças e ditas ao professor, isolando-se depois uma determinada palavra a qual servirá de base para chegar depois aos elementos que a compõem.

Não obstante as diferentes características de ensino, ambos os métodos acabam por analisar os elementos que compõem as palavras, distinguindo as letras, pois a nossa escrita é alfabética.

Em jeito de síntese, podemos acrescentar que os métodos sintéticos estão mais orientados para o ensino da descodificação de palavras do que para a compreensão, enquanto os métodos globais se situam mais no ensino da compreensão de frases ou textos do que na descodificação de palavras. Cruz (2007).

2.3. A importância do papel do professor enquanto promotor da leitura

No campo da pedagogia, compete ao professor em situação de sala de aula e na escola, motivar e criar rotinas na indução de hábitos, criando atividades que conduzam o aluno a querer ler, dado que este querer, esta vontade, não surgem de modo espontâneo, como diz Loureiro (2000:871), *“a experiência demonstra que os jovens leitores precisam de uma orientação, pelo menos inicial, antes de se poderem aventurar sozinhos pelos universos fascinantes, mas por vezes sinuosos que os livros podem oferecer. Há por isso que criar autonomia, mas dar apoio quando necessário”*. Esta orientação pode assentar também no *self* do professor, combinando a didática com o modelo de leitor assumida por ele, junto dos seus alunos.

No 1º ciclo, dado que o sistema de ensino é a mono docência, esta afirmação ganha ainda maior relevo sob o ponto de vista da importância atribuída ao professor enquanto modelo.

No domínio das competências profissionais, salienta Adragão (2001), que é preciso formar professores que correspondam ao perfil desejável do professor da atualidade, no âmbito do ensino do português:

“(...) torna-se necessário que os docentes sejam coerentes na sua prática: sejam bons leitores, saibam escrever e escrevam (bem), dominem corretamente a estrutura da língua (mesmo na oralidade), exerçam uma pragmática linguística adequada e eficaz (tanto dentro da sala de aula como nas relações com pais e alunos, com a comunidade envolvente, com os próprios colegas). O ideal seria que a isto juntassem um profundo sentido do belo, uma apurada sensibilidade literária...” (Adragão, 2001: 65)

Ainda neste campo, a autora Duarte (2001: 29), reconhecendo a importância do *input* linguístico no enriquecimento do desenvolvimento linguístico das crianças, refere que *“só pode ser educador de infância e professor do 1ºciclo quem saiba usar competentemente a Língua Portuguesa nos modos oral e escrito”*, defendendo que esta afirmação deveria ser generalizada do seguinte modo: *“ser proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral, de educador de infância, professor do 1º ciclo e professor de Língua Portuguesa, em particular.”*

Abrindo o significado da expressão “proficiente da Língua Portuguesa”, esta autora define seis subcompetências que aqui citamos pela pertinência ajustada ao tema do nosso estudo:

- Dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular, na sala de aula.
- Saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa e reconstituindo inferencialmente informação implícita.
- Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.
- Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados.
- Escrever com clareza e correção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos géneros textuais.
- Ter competência meta linguística e utilizá-la como meio de controlo e correção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura. Cruz (2001:31)
- A quarta sub-competência consolida a ideia acima referida, a da figura do professor como modelo e potencial fundador de hábitos de leitura nos alunos. Poder-se-á equacionar se um professor que não seja ele próprio leitor, poderá transmitir essa atitude do gosto pela leitura, com vista a que esta se torne um *habitus*, já que será muito difícil transmitir o prazer de ler aos seus alunos se ele próprio o não tiver.

No que concerne a estratégias a adotar na sala de aula para o desenvolvimento da compreensão da leitura, citamos Constance Weaver, revisitada por Sá (2003:4), que apresenta uma listagem com propostas de estratégias para o professor, destinadas a “levar os alunos a (re)construir os sentidos veiculadas pelos textos e a refletir sobre a sua linguagem, conduzindo a uma progressiva remediação das dificuldades por eles manifestadas.”

- Ler alto para os outros, para aprender a fazer da sua leitura um espelho da sua interpretação do texto;
- Ler textos variados,

- Relacionar as informações veiculadas por textos lidos nas aulas de Língua Materna com conhecimentos adquiridos noutras disciplinas (ou áreas) do currículo dos alunos;
- Cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da Língua (por exemplo dramatizar textos, lidos, escrever textos a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (ilustrar textos lidos);
- Trabalhar a linguagem e o sentido dos textos lidos, através de exercícios de lacunas ou de atividades de substituição sintática, expansão, redução, transformação e mesmo reescrita de textos.

Partindo do pressuposto que ler significa extrair sentido do texto lido, esta autora aponta ainda a dimensão transversal da leitura acrescentando a esta lista outras estratégias para o aluno, considerando que estas deveriam ser utilizadas em sala de aula com maior frequência:

- Ler silenciosamente para si, para se habituar a compreender sem precisar de verbalizar;
- Ler textos produzidos por si;
- Treinar diversos tipos de leitura;
- Partilhar com os outros as suas experiências de leitura, comentando os textos lidos e lendo passagens destes para ilustrar os seus comentários.

A primeira estratégia apontada na primeira lista, a leitura em voz alta para os alunos, reveste-se de tão grande importância, ainda que de modo subjetivo, porque o texto que é ouvido despoleta sentimentos, viagens internas, conexões tão individualizadas e diferentes segundo aquele que ouve, que merece referir o que pensam certos autores que se têm interessado por este assunto. Salienta Manguel (1998), que o ato de ler em voz alta oferece movimentos do corpo e da voz que poderão conduzir o ouvinte à apropriação do texto, de uma forma sublimada e erudita. Subscrevendo esta ideia, acrescenta Jean (2000) que esta atividade pela parte do professor, permite à criança enriquecer o seu imaginário infantil, tornando-se um modo muito concreto de fazer perceber através do corpo, dos sentidos e do espírito que todos os saberes e todo o imaginário os transporta para uma interiorização fundamental da cultura impressa nos livros. Este autor lembra que aprender a ler em voz alta faz emergir a necessidade de “uma verdadeira e boa

formação dos futuros professores, incluindo treinos nas diferentes formas de expressão oral e, em particular, na arte de contar e na arte de ler em voz alta” (Jean, 2000:122).

A leitura oral nas salas de aula, diz ainda Daniel Pennac (1996) em *Como Um Romance*, é uma forma de proporcionar aos alunos esse contato vivo com as narrativas e os seus heróis e de favorecer a apropriação de valores intemporais.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

1. Avaliação da formação de professores

1.1. Considerações sobre a avaliação da formação contínua

As mudanças na sociedade e consequentemente na educação colocam, como temos vindo a referir, novas exigências à profissão docente, cabendo aos professores a responsabilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

A avaliação de programas educativos ou de ações de formação é uma problemática que tem suscitado interesse, face ao lugar que a formação contínua de professores tem ocupado no sistema educativo, tornando-se por isso relevante conhecer os efeitos que esta produz na sua prática pedagógica. Neste contexto, consideramos importante fazer uma abordagem sobre avaliação da formação, sobretudo no campo que mais nos interessa, o de educação/formação profissional: “A avaliação em educação é o processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis” (Stufflebeam, cit. por Hadji, 1994)

Para perceber se os objetivos que nortearam um dado plano de formação foram alcançados e se passaram a constituir processos de mudança da prática pedagógica, proceder à sua avaliação é fundamental. No entanto, este aspeto parece não estar suficientemente desenvolvido em grande parte das formações. Estrela (1999, 2003), faz uma análise crítica da situação, referindo que a avaliação da formação é exercida como função de controlo do sistema, não passando de uma formalidade para formadores e formandos, o que, em vez de servir de base para uma tomada de decisões, pode contribuir para a continuação de erros.

Para Cauterman, Demailly e outros (s/d), a debilidade no desenvolvimento da avaliação da formação deve-se às dificuldades objetivas na sua realização. De facto, a avaliação dá lugar a uma tomada de posição quanto ao que deve ser avaliado, quanto aos referentes a ter em conta e quanto aos resultados comunicados, questões por vezes de difícil consenso entre todos os agentes

implicados. Isto porque a avaliação da formação não pode ser vista de forma isolada, já que ela se pode relacionar com outros domínios da avaliação, como a dos currículos, a das escolas, a do desempenho docente e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Com efeito, as mudanças que podem ocorrer durante ou após uma formação, só se efetivam nas situações e interações do contexto profissional e nos efeitos que têm nos alunos. Esta questão torna a avaliação da formação, um processo complexo, embora devesse ser possível reconhecer-lhe uma função estruturante no quotidiano escolar, como instrumento de regulação das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.

A avaliação de uma formação pode ser um processo de grande importância para compreender e verificar o seu impacto no campo da prática educativa, existindo porém a consciência de que as mudanças no sujeito podem não ter efeitos imediatos na sua prática pedagógica. Sobre este aspeto, as autoras Cauterman, Démailly e outros, chamam a atenção para que, apesar de existirem formações que implicam a transferência direta dos novos conhecimentos para a prática, como disso são exemplo as novas tecnologias, a maior parte dos casos é difícil de analisar porque essa transferência implica transformações internas e relacionais que correspondem a um reajustamento daquilo que foi aprendido às situações e aos alunos concretos.

1.2. A importância da avaliação

Hadji (1994) considera que é a capacidade de avaliar que permite ao ser humano, tomar decisões em primeiro lugar em relação a si próprio e em seguida aos acontecimentos exteriores:

“Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu ato numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de gerir sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas” (pp. 22-23).

O autor acrescenta que a avaliação implica sempre um confronto entre o objeto real (o referido) que se pretende avaliar e a imagem que dele se tem (o referente): “Poder-se-á chamar referente ao conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar; e referido àquilo que desse objeto será registado através dessa leitura.” (pp. 31). Apoiando os atores envolvidos nos processos de decisão, a avaliação pode ajudar a construir linhas orientadoras de reflexão para uma mudança de práticas.

Rodrigues, (cit Leite, 2007), diferenciando a avaliação da formação e a avaliação docente, acrescenta que são indissociáveis, pois ambas têm em vista o desenvolvimento profissional, apresentando uma perspetiva de avaliação da formação que cria uma articulação entre a situação da formação e os seus resultados, impactos e efeitos no desempenho profissional, na escola e nos alunos.

A avaliação da formação pode ter vários objetivos, tais como avaliar as aprendizagens realizadas durante a ação, avaliar o plano da formação, avaliar o grau de satisfação dos formandos, verificar o impacto que esta obteve na contribuição para o desempenho do professor. O termo impacto, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2011), significa “repercussão, influência importante”. A avaliação do impacto é uma forma de avaliação que tem ganho importância na formação contínua, tendo-se debruçado sobre ela alguns autores de referência, cujas perspetiva iremos destacar de seguida.

1.3. Avaliação – um processo em evolução

A evolução do processo avaliativo da formação, é observada por Barbier (1985) que refere que as práticas de avaliação começaram nos anos 50 nos EUA e nos anos 60 na Europa, aparecendo ligadas a novas práticas que influenciam as ações de formação: a análise de necessidades, a planificação das ações e a regulação dessas ações de formação.

A análise das necessidades de formação surge no pós-guerra, num quadro de formação não qualificada e organizada no meio industrial. Começa a tornar-se explícito que uma boa avaliação depende da realização prévia de uma análise de necessidades - as noções de necessidades, objetivos, indicadores e critérios de avaliação começam a disseminar-se e a desenvolver-se. A avaliação vai sendo

considerada como o "prolongamento natural do processo de planificação, de que constitui a etapa final... plano de formação e plano de avaliação devem ser concebidos em conjunto" (Barbier, 1985:55).

Antes de proceder à avaliação, considera-se necessário que sejam explicitadas as condições em que se previu atingir os objetivos, que se explicitem as estratégias de formação.

A implementação das práticas de avaliação das ações de formação é reforçada pelo interesse crescente pelos problemas concretos de desenvolvimento dessas ações. Os eventuais ajustamentos a realizar nas ações de formação, têm em consideração os resultados da avaliação, isto é, desenvolve-se "um novo modo de gestão das ações de formação, caracterizado por um espaço de autonomia ou de liberdade funcional dos indivíduos que estão implicados na sua realização, um modo de gestão pela integração" (Barbier, 1985:56).

1.4. Modelos de avaliação do impacto de uma formação

Kirpatrick (1959, 1996, 1999) apresenta detalhadamente dez fatores que devem ser considerados no momento de planificar e de desenvolver uma ação de formação. O primeiro passo é o levantamento de necessidades, para que a formação cumpra o seu critério de funcionalidade. Em segundo lugar, o estabelecimento de objetivos, seguindo-se a determinação de conteúdos, devendo estes ser hierarquizados em função das necessidades detetadas. O quarto fator a ter em conta no desenho de uma formação, refere-se à seleção dos participantes, implicando que estes sejam públicos e dados a conhecer com antecedência. Os quatro fatores seguintes relacionam-se entre si, formando parte do próprio processo pois têm que ver com o plano de trabalho (horários e tempo de duração da formação), a seleção da infraestrutura (adequada aos conteúdos), seleção e contratação do pessoal docente responsável por pôr em marcha a formação, seleção e preparação de material audiovisual e por último, a coordenação da formação.

O autor acima citado propõe para o último fator, referente à avaliação, quatro níveis: o primeiro diz respeito à avaliação das reações dos formandos expressas sobre o seu grau de satisfação pelo programa da formação; o segundo nível, visa

aferir a aprendizagem realizada, reportando-se a novas competências e conhecimentos adquiridos; o terceiro nível pode verificar-se através de mudanças comportamentais na pessoa dos formandos. Finalmente o quarto nível, tem em vista os resultados operados sob o impacto da formação relativamente aos objetivos delineados. Para cada um destes níveis é proposta uma série de indicadores e condições que pretendem facilitar e estruturar a avaliação, como vamos ver a seguir.

No primeiro nível a atenção deve ser dirigida para aspetos do programa formativo relacionados com o tema e com o programa no seu conjunto, aferindo-se as reações a partir de questionários para medir a satisfação dos participantes. Este questionário deve conter questões valorativas, como também permitir que o respondente expresse a sua opinião pessoal, faça comentários ou sugestões. O questionário possibilita assim quantificar as reações imediatas e perceber o grau de motivação e interesse pelas sessões formativas.

O segundo nível, que Kirpatrick denomina por aprendizagem, centra-se na aquisição de conhecimentos, melhoria de competências e mudança de atitudes. Este tipo de conhecimentos deverá ser avaliado em provas posteriores à formação para tornar possível detetar erros, assim como o cumprimento dos traçados no início do programa de formação.

O terceiro nível, relaciona-se com os comportamentos ou condutas que podem ir sendo medidos ao longo da formação ou após a finalização desta. Contudo, se é a mudança de comportamentos que é visada, há estudos que revelam que esta ocorre lentamente e que a aquisição de conhecimentos não é suficiente para que essa mudança seja estável.

Por último o nível que diz respeito aos resultados finais da formação inclui indicadores como aspetos salariais, aumento de produtividade, melhoria da qualidade, no caso aplicado a ações de formação docente, de ensino-aprendizagem.

Este modelo de Kirpatrick apresenta como pontos fortes a sua viabilidade prática e uma estrutura clara e pormenorizada em cada ação delineada para avaliar um programa formativo. É um modelo pioneiro na avaliação do impacto da formação.

Na perspectiva deste autor, a avaliação da formação pode ser entendida como a avaliação de um produto, implicando também a avaliação da aprendizagem do professor em formação e do seu desempenho profissional, embora a articulação entre estes dois níveis não possa ser expressa numa relação linear de causa efeito, uma vez que, outras variáveis se entrecruzam no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o ato de avaliar confere importância e consciência sobre a situação, constituindo-se um processo essencial para a qualidade do ensino, permitindo um maior conhecimento sobre o efeito gerado pela formação contínua de professores.

O modelo de avaliação de Stufflebeam (1986), também chamado modelo CIPP revisitado por Leite (2007), salienta diferentes tipos de variáveis a considerar na avaliação de um currículo de formação e que se prendem com: o contexto (caraterísticas curriculares, tempo de formação, objetivos do programa, caraterísticas institucionais), a entrada ou "input" (caraterísticas, conhecimentos, atitudes dos formadores; caraterísticas, conhecimentos, interesses, preocupações dos formandos); o processo (comportamentos e interações dos formandos e formadores); o produto (capacidades, conhecimentos e atitudes dos formandos, efeitos do programa nos formandos, efeitos do programa de formação na política e práticas institucionais.). Na perspectiva do autor acima referido, (Rodrigues 2001), este modelo, ainda que racionalista e tecnocrático, pode assumir um caráter formativo, podendo ser desenvolvido a partir do formando, "das suas necessidades, recursos e potencialidades, da sua evolução no trajeto de formação e das mudanças desenvolvidas e observáveis no final do ciclo formativo" (2001:35). Os efeitos da avaliação poderão assim servir para produzir informação de apoio à reflexão sobre as estratégias do programa de formação e conduzir à sua reorientação ou reformulação, identificando e delimitando as questões e permitindo o desenvolvimento de alternativas ou adaptações.

Stufflebeam desenvolve o conceito de avaliação "como processo de fornecer informação útil para a decisão" (Stufflebeam, 1988: 155), em que o objeto de estudo é construído e delimitado em função da decisão a tomar. O desenvolvimento deste conceito de avaliação assenta na identificação de diferentes tipos de decisão, para a seguir definir as estratégias de avaliação apropriadas. Este autor classifica as decisões segundo quatro eixos (1978:127): decisões relativas ao

planeamento - fase em que se escolhem e definem objetivos; decisões de estruturação - fase em que se elaboram as linhas orientadoras dos projetos para a obtenção dos objetivos estipulados e em que se decidem que meios implementar para se atingirmos um conjunto de objetivos difundidos ou de necessidades identificadas; decisões de implementação - fase em que se escolhem os processos e se operacionaliza e executa um projeto; decisões de reciclagem em que se faz o julgamento dos resultados, bem como a reação a ter perante eles.

A avaliação do contexto, como meio para apoiar as decisões de planeamento, tem como objetivo poder identificar os pontos fortes e fracos de um objeto de estudo, orientar para a melhoria e definir o contexto institucional, identificando a população alvo, avaliando as suas necessidades, para assim se conseguir identificar oportunidades para atingir as necessidades identificadas, diagnosticar problemas subjacentes a essas necessidades e julgar se os objetivos propostos são adequados para lhes dar resposta adequada.

A avaliação "in-put" relaciona-se com as decisões de estruturação e analisa os meios que são necessários para se atingirem os objetivos definidos ou as necessidades avaliadas. Este tipo de avaliação permite analisar planos e orçamentos e identificar e avaliar "o mérito relativo de designs de projetos alternativos" (Stufflebeam, 1986: 122).

A avaliação do processo relaciona-se com o decorrer do projeto, com a forma como o plano está a ser implementado, verificar "em que medida as atividades programadas se estão a desenrolar de acordo com o plano previsto e se estão a usar os recursos de forma eficiente" (1986: 175). Um dos objetivos desta avaliação é dar orientações para a modificação de plano, uma vez que nem todos os aspetos podem ter sido previstos e portanto algumas das decisões podem, posteriormente, vir a revelar-se desadequadas. Para que isto aconteça, é necessário que a avaliação do processo faça uma descrição exaustiva do programa que foi realmente implementado, comparado com as intenções e objetivos iniciais.

Já a avaliação do produto tem como finalidade "medir, interpretar e julgar os resultados do programa" (1986:176) e deste modo, determinar em que medida o programa responde às necessidades do grupo a que se destina, ou seja, avaliar os efeitos do programa "incluindo efeitos previstos, não previstos, positivos e

negativos" (1986: 177). Este tipo de avaliação descreve e julga os resultados, ao mesmo tempo que estabelece a sua relação com os objetivos e o contexto, os meios relativos à implementação e à informação recolhida durante o processo.

A avaliação do produto é a que mais pode interferir com os interesses dos participantes, uma vez que ao evidenciar os pontos fortes e fracos, interfere com as suas representações e nível de entusiasmo, quando os resultados são considerados medíocres ou quando reconhece a sua qualidade.

Após esta descrição dos vários itens do modelo CIPP, podemos observar que ele tem como principais destinatários aqueles que tomam decisões relativas ao planeamento e administração do programa. Pelas suas características pode ser aplicado em qualquer momento da vida do programa, desde a sua conceção até à sua conclusão.

Veremos em seguida noutra terminologia, que a avaliação do contexto e a avaliação *in-put* correspondem a avaliação *ex-ante*, a avaliação do processo corresponde à etapa *on-going* ou *suivi* e a avaliação do produto corresponde à avaliação *ex-post*.

1.5. Avaliação *ex-ante*, *on-going* e *ex-post*

Rodrigues (2001) considera que os diferentes tipos de avaliação *ex-ante*, *on-going/suivi* e *expost* correspondem a diferentes etapas da avaliação, referindo que a conceção interativa de avaliação implica a capacidade de articular estes três momentos, sem a qual se perde a utilidade desta função da avaliação na gestão e reorientação de um programa. Na perspetiva de uma lógica participativa, este autor utiliza o modelo CIPP de Stufflebeam para o desenvolver a partir dos formandos, centrando-se nas suas necessidades, recursos e potencialidades e acompanhar o seu trajeto observável através das mudanças realizadas no final do ciclo formativo.

Relacionando estes momentos com as etapas atrás descritas no modelo desenvolvido por Stufflebeam, Rodrigues (2001), sublinha que:

- a avaliação do contexto, situada ao nível das necessidades existentes e das expectativas perante uma formação, permite tanto a definição de critérios para avaliar os resultados como para escolher os objetivos a traçar;

- a avaliação do “in-put”, referente aos recursos, estratégias alternativas e formas de organização, permite tanto a definição de critérios para avaliar a implementação, como escolher a estratégia e planificar a ação;
- a avaliação do processo, correspondente aos problemas do plano curricular, com os seus desvios ou imprevistos, oferece uma base para interpretar os resultados e, ao mesmo tempo, permite reformular o plano assim como a monitorizar e regular a implementação;
- Finalmente, a avaliação do produto, dos resultados esperados e inesperados, permite obter uma base para traçar efeitos e impactos e ainda, emitir um juízo sobre a possibilidade da continuação, modificação ou mesmo extinção da formação.

Para melhor visualização da articulação entre os níveis e planos de avaliação da formação e respetivas funções e fases avaliativas, apresentamos um quadro onde Rodrigues (2001) a sintetiza desta forma:

Quadro - Níveis de avaliação da formação de professores segundo Rodrigues (2001)

Funções e fases da avaliação	Momentos da avaliação	Tipos de avaliação da formação	Níveis de avaliação da formação
Diagnóstica	Ex Ante	Contexto	Currículo de formação
Prognóstica	Ex Ante/Interim	Input	
Monitorização	Interim	Processo	
Final	Ex Post	Produto	Resultados no professor
Follow-up			Resultados no trabalho docente
			Impacto na escola
			Efeitos no aluno

O autor articula assim as etapas de avaliação com as funções que estas exercem, não se limitando à situação da formação propriamente dita, mas criando uma articulação entre esta e os seus resultados e impactos no desempenho profissional dos formandos, na escola e nos alunos. Alerta no entanto para o facto de esta articulação não constituir uma “cadeia linear de determinações” (2001:37), visto poderem ocorrer linhas de fratura, não devendo os professores e a sua atuação constituírem os únicos fatores a ter em conta, seja no trabalho docente,

seja no funcionamento da escola e nos resultados dos alunos. Contudo, esta complexidade inerente às articulações que se possam estabelecer, não deve eliminar a procura do estabelecimento de relações entre os diversos níveis pois isso poderia levar a uma desresponsabilização do professor pelo resultado do seu trabalho com os alunos e também da formação, pelo impacto que esta pode ter no seu desempenho e no seu desenvolvimento profissional.

1.6. A construção de um referencial de avaliação

As finalidades da avaliação podem ser vistas em torno dos eixos traçados por vários autores. Barbier (1985), assinala que a avaliação utiliza critérios e objetivos que não relevam de factos observados mas de escolhas, o que confere à avaliação a dimensão de constructo. Deste modo, o objeto real a ser avaliado torna-se um objeto construído a partir do ponto de vista do avaliador. Hoppkings (1992), refere como finalidade da avaliação o processo de avaliação da melhoria da escola ou da orientação para a melhoria, enquanto Stufflebeam (1988), a aponta como instrumento de apoio à decisão. Este autor afirma que a finalidade mais importante da avaliação não é a de provar mas sim a de melhorar, estando subjacente que apoiando a decisão, esta seria tomada em função das melhorias a introduzir no contexto em questão. Nesta linha, Ardoino e Berger acrescentam que “a avaliação não é só uma tomada de consciência que leva a tomar decisões, é intervenção” (1989:128) porque interfere com as representações que os indivíduos têm de si próprios e o modo como a organização se inscreve no seu contexto.

Podemos encontrar esta mesma ideia em Lesne (cit. por Rodrigues 1993: 25) “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser) ”, acrescentando ainda que “o processo de avaliação engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, a construir o referido, por outro, e, ainda, a confrontar o referente e o referido”.

Segundo Lesne (1984), o ato de avaliar permite confrontar dados do real com o que é esperado, pondo em relação um referido (aquilo que é apreendido de forma imediata) com um referente (que desempenha o papel de norma ou modelo do que deve ser), resultando deste confronto um juízo de valor. Esta definição permite

enquadrar uma avaliação que relaciona resultados com objetivos, verificando eficácia ou sucesso, constituindo-se como um referencial que possibilita perspetivar, orientar, tomar decisões ou justificar escolhas, o que para muitos autores é o objetivo principal do ato de avaliar. De acordo com este autor, o processo de avaliação compreende um conjunto de práticas que levam à construção tanto do referido como do referente e ainda ao confronto entre ambos, do que resultam juízos de valor que, articulando-se com as práticas da construção do referente permitirão construir novos objetivos. Estes juízos de valor podem ser da ordem de apenas darem a conhecer a realidade ou funcionarem como agentes de mudança, apontando o que se deve fazer para realizar um projeto de mudança.

Na mesma perspetiva, Figari (1996) aponta a construção do referente como elemento central do processo de avaliação, ou seja, aquele que permite referenciar e operacionalizar um sistema de referências. Para este autor, é partindo do referencial que se torna possível orientar e recolher informação sobre o referido, permitindo depois confrontar ou comparar ambos. Neste sentido, considera que a metodologia de elaboração do referencial deverá assentar em dois eixos, a do projeto e a da avaliação, que não se pode desligar da planificação. A prática de referencialização permite assim enquadrar outras práticas como a análise de necessidades e de planificação, sendo que as necessidades se constituem como pré-condição para que se justifique o desenvolvimento de um determinado programa educativo.

Segundo Figari (1996), um referencial de avaliação corresponde a um modelo preexistente baseado num sistema de referências que exige critérios elaborados em função de uma dada situação específica que se quer tratar, enquanto a referencialização é definida como um processo de elaboração do referente. Este processo consiste em assinalar um determinado contexto, construindo um corpo de referências relativas a uma situação em relação à qual se poderão estabelecer diagnósticos e projetos de formação, pretendendo ser um método de delimitação de um conjunto de referentes, distinguindo-se do referencial que “designa um produto acabado e, mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização”. Figari, (1996).

A construção do referencial de avaliação é um processo que merece grande importância para o autor acima citado, obedecendo a um encadeamento de momentos que vão desde o significado dessa avaliação até à divulgação de resultados, passando pela escolha de critérios, definição de indicadores, fontes de informação sobre dados a recolher e instrumentos a construir, interpretação de dados e finalmente, a exploração destes.

Para este autor, avaliar implica reconstruir o objeto de estudo como objeto científico, e construir a perspetiva metodológica. "De facto, só se pode avaliar um objeto já referenciado, definido, circunscrito, que tenha dado lugar a uma descrição das suas finalidades, das suas funções - um objeto, de qualquer forma conceptualizado" (Figari, 1994:30).

Na informação produzida por qualquer avaliação, factos e valores estão sempre interligados. Os factos só adquirem significado no enquadramento que lhes é dado. Por outro lado, pretende-se que o quadro de referência não potencialize apenas a análise dos resultados, mas produza permanentemente novas questões.

Quando isto acontece, o referencial ganha um estatuto científico, na medida em que deve poder fornecer um corpo de hipóteses que preveja e explicação dos resultados e ser capaz de definir um quadro abstrato de reconstrução de uma realidade transponível para diversas situações (Figari, 1994).

É a este processo de reconstrução do real e de reconstrução do objeto social em objeto científico que FIGARI chama referencialização - "um quadro abstrato de reconstrução de uma realidade que pode ser transposta para diversas situações" e "destinada a compreender melhor esta última" (1994: 58).

O objeto a avaliar é portador de uma massa de informação que é preciso organizar. O princípio organizador desses dados, que permite dar uma resposta a qualquer interrogação que diga respeito ao fenómeno estudado e retomar, a qualquer momento, a hipótese formulada, é colocado num modelo elaborado por Figari, que contempla três dimensões indissociáveis e cujo funcionamento é interativo: o **induzido** - uma delimitação do contexto; o **construído** - uma dimensão de elaboração individual e coletiva; o **produzido** -um tratamento dos resultados e dos efeitos. "Cada um dos três elementos que constituem esta construção tem necessidade de ser legitimado pelos outros dois. O funcionamento das relações é

interativo: os dados 'induzidos' alimentam a 'construção' que leva ao aparecimento de uma 'produção'; mas esta última constitui um fenómeno indutor de novos dados." (1994:61).

O quadro de referência é uma construção para a qual os atores contribuíram. Representa uma construção específica de cada situação, elaborada pelos avaliadores e pelos avaliados, que constituem o conjunto dos atores.

"O referencial deve a sua pertinência ao facto de ter conseguido adaptar-se à identidade dos dispositivos/objeto, que em si mesmo representa um momento da realidade em evolução: a sua morte está programada com o cumprimento da própria avaliação" (Figari, 1994: 181).

1.7. O papel da avaliação na tomada de decisões

Refletindo sobre a finalidade da avaliação, é desejável que esta esteja ao serviço da mudança - "a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve sim, para atuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o *processo decisional*. Diga-se, no entanto que a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de uma "grande avaliação", mas sim com base num "conjunto de pequenas avaliações" que vão alimentando e reorientando os processos de mudança." (Estrela e Nóvoa, 1993: 1 1).

Quanto a essa possibilidade da tomada de decisões, conferida por uma avaliação, Stufflebeam (1971) afirma que a avaliação de programas é o processo "de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito das metas, a planificação a realização e o impacto de um determinado objetivo, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas e promover a compreensão dos fenómenos implicados". Nesta senda, De la Orden (1985) refere que avaliar um programa é "um processo sistemático de recolha e análise de informação fiável e válida, para tomar decisões sobre um programa educativo" e Garcia Sanz (2002) contribui, completando esta conceção, afirmando que a análise dessa informação deve ser feita a partir de critérios de qualidade, explícitos, que conduzam à toma de decisões de otimização ou melhoria do programa, das pessoas nele implicadas e do contexto em que ele se insere.

Esta perspectiva parece também ser partilhada por Stake (1985), quando considera a avaliação como um instrumento de informação e clarificação das questões que se revelam importantes para aqueles que se encontram implicados e afetados pelo programa. Este autor vê na avaliação o objetivo de apresentar uma síntese das diferentes perspectivas e juízos de valor emitidos pelos diferentes atores em presença, pondo a tónica na audiência, ou seja, que esta possa formar os seus próprios juízos de valor sobre o programa.

Na mesma linha de pensamento, Guba e Lincoln (1985) fazem referência à importância da audiência e implicados no programa e na sua avaliação, diferenciando aquilo que designam por avaliação do seu “mérito” da do seu “valor”. Para estes autores, o “mérito” refere-se ao valor intrínseco independentemente da resposta que dá às necessidades da audiência, enquanto o “valor” corresponde ao valor extrínseco, isto é, à sua utilidade ou capacidade de resposta às necessidades da audiência implicada no programa.

Na mesma senda, tanto Stufflebeam como Patton desenvolveram a reflexão sobre avaliação enquanto instrumento de apoio à decisão, reconhecendo-lhe ainda uma outra dimensão - a de integrar a aprendizagem: *"A avaliação de programas é feita para fundamentar decisões, clarificar opções, reduzir a incerteza e produzir informação sobre os programas e as políticas dentro dos limites contextuais do tempo, do lugar, dos valores e das políticas"* (Patton, 1989: 14). Por seu lado, Stufflebeam afirmou que *"a finalidade mais importante da avaliação não é provar, mas melhorar"* (1988: 151). Nesta conceção, estaria subjacente que apoiando a decisão, esta seria tomada em função das melhorias a introduzir. Nesta perspectiva, os processos de aprendizagem relacionados com a melhoria da formação, podem ser estimulados através da avaliação. Ao apoiar os atores (quer os envolvidos nos processos de decisão, quer os que estão ligados às práticas) no diagnóstico de problemas e necessidades, a avaliação ajuda a construir as 'linhas orientadoras' da reflexão para a mudança.

No âmbito pedagógico, ao aceitarmos que a avaliação da formação contínua é uma componente essencial para a reflexão e tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, é importante que nos debrucemos sobre o que está subjacente no conceito de programa, para podermos depois compreender os

critérios a avaliar. Pérez Juste (2000), afirma que um programa educativo é um plano de ação e que por isso tem uma atuação planificada, organizada e sistemática ao serviço de metas educativas de grande importância. Garcia Sanz (2002) acrescenta que, para a concretização dessas metas se devem ter anteriormente determinado as necessidades, traçando-se em seguida uma atuação com a finalidade de melhorar algum aspeto da realidade ou até mesmo das pessoas nela envolvidas.

À luz destas definições, compreende-se que a análise das necessidades deve ser o ponto de partida para o desenho de um programa de intervenção e que a implementação deste, tendo como finalidade a que acima referimos, deve ser orientada para uma mudança que opere a melhoria da dita realidade. Contudo, a análise de necessidades, diz Rodrigues (1993) não se pode dissociar da confrontação social dos diferentes agentes, em função das suas posições sociais, interesse e relações que estabelecem entre si, sendo por conseguinte fundamental enquadrar os princípios que estão subjacentes nos modelos de avaliação de programas, o que pode ajudar a classificá-los. Sobre este ponto, Scriven (1977), defende também que os programas devem ser avaliados com base nas necessidades das audiências a que se destinam e em função da relevância em referência a essas necessidades.

2. Diferentes paradigmas da avaliação da formação - o papel do formando

Considerando que avaliar o impacto de uma formação tem a jusante o papel que o formando pode assumir no próprio processo dessa avaliação, veremos agora as diferentes conceções que perspetivam os critérios a ter em conta no domínio da avaliação da formação.

Para Rodrigues (1995, 1998, 2001b), a avaliação pode ser vista à luz de três perspetivas diferenciadas – objetivista (ou técnica), subjetivista (ou prática) e dialética (ou interaccionista) – correspondendo cada uma delas a paradigmas com características distintas.

O paradigma objetivista pressupõe que a realidade, social ou física, pode ser conhecida de forma objetiva e por isso os fenómenos observados têm uma

explicação linear de causalidade. Neste sentido, o avaliador coloca-se numa posição exterior ao fenómeno em estudo, considerando os sujeitos como objetos de conhecimento, cujas características são vistas apenas como variáveis possíveis de isolar ou manipular. A avaliação equaciona-se como uma forma de controlo da formação face a um referencial formulado externamente. Os dispositivos da avaliação são do tipo auditoria ou prestação de contas, recolhendo-se os dados através de observação direta ou indireta (por inquérito). Neste caso, o papel dos avaliados é sobretudo de carácter consultivo, visto serem eles próprios a fonte de informação, enquanto o avaliador assume um papel autocrático, na medida em que é ele que decide sobre o dispositivo de recolha e tratamento dos dados. O enfoque assenta sobretudo nos resultados observáveis do formando, sendo o formador o responsável pelo desenvolvimento das suas aprendizagens, o que confere ao formando um estatuto de passividade. Neste quadro conceptual, a formação contínua tem como função remediar lacunas formativas ou corrigir insuficiências face a exigências que são decididas externamente.

O paradigma subjetivista, Rodrigues (1995, 1998, 2001b), situa-se no polo oposto ao que acabámos de referir – parte do princípio que o conhecimento do real só pode fazer-se através das leituras e interpretações que os sujeitos em situação fazem desse mesmo real. No quadro de uma metodologia etnográfica, esta perspetiva implica que o observador assuma uma posição de participante, para poder compreender essas interpretações. Aqui, o papel do sujeito no processo de avaliação é ativo e deliberativo e a relação com o avaliador é essencialmente de base contratual. A interpretação dos dados para avaliação desenvolve-se em torno de critérios personalizados, formulados nas expectativas, nos interesses e nas necessidades percebidas pelo formando. A metodologia de avaliação pode recorrer a entrevistas ou técnicas de carácter projetivo, como os diários e os portefólios. O portefólio, que consiste numa compilação de trabalhos, documentos produzidos pelo formando, evidenciando as suas aprendizagens, numa vertente de reflexão crítica e de autoavaliação, é um dos instrumentos que emerge neste paradigma. Ao atribuir importância ao papel dos formandos, colocando-os no centro do processo, torna-se relevante a existência de instrumentos de avaliação que lhe permitam uma autoconsciência do desenvolvimento das suas competências, a fim de poder controlar e gerir o seu processo de aprendizagem.

Esta perspectiva avaliativa adapta-se a formações centradas no processo Ferry (1983), que se centram na pessoa do professor, tendo como finalidade o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos ciclos da sua carreira.

Por último, no paradigma dialético ou crítico, a possibilidade de conhecimento do real advém da interação do sujeito com o objeto, do interior com o exterior, numa relação de causalidade circular. Os indivíduos são considerados em simultâneo com o contexto social em que se inserem, cujas interpretações contribuem para determinar os aspetos desse contexto. No entanto, como estas interpretações não são suficientes para explicar o todo desses aspetos, torna-se necessário saber o tipo de conhecimento construído pelos indivíduos, através das suas crenças e perceções decorrentes da experiência e da posição social que ocupam. Sendo o indivíduo sujeito e objeto desse conhecimento, este requer distanciamento, consciencialização e crítica, um processo que pode apoiar-se numa metodologia de investigação-ação Rodrigues (1995, 2001b). Esta tomada de consciência poderá conduzir a outras linhas de ação que permitam ultrapassar constrangimentos detetados.

Nesta perspectiva, uma vez que os indivíduos são participantes ativos na orientação da avaliação da sua formação, esta constitui-se em coavaliação, sendo deste modo, produto de um coletivo. Este quadro pressupõe assim a possibilidade de o grupo “pilotar” o processo, requerendo técnicas de observação direta e indireta, tal como diários e portfólios e ainda situações de discussão em momentos-chave, determinados pelo grupo e onde o avaliador assume o papel de moderador como parceiro dos avaliados na situação de avaliação Rodrigues (1995, 1998, 2001b). Neste paradigma, a construção de um referencial é visto como um modo de levar os intervenientes a tomar consciência tanto das suas escolhas como da interdependência das suas posições com as dos outros, o que contribui para desenvolver a coesão do grupo.

Ao contrário da perspectiva anterior, neste paradigma a ótica do desenvolvimento docente não é individual mas sim coletiva e organizacional, decorrendo a sua construção do confronto, partilha e questionamento do conhecimento profissional e da profissionalidade, o que, a limite, poderá contribuir para fundamentar a ação do professor na escola e na sociedade (Estrela, 2002).

Comparando estes diferentes paradigmas, inferimos que o modo como é perspectivado o papel dos formandos na avaliação é determinante para os distinguir. Com efeito, a estes pode ser pedido apenas informação sobre a formação, deixando à responsabilidade do avaliador todas as outras tarefas do processo avaliativo, como é o caso no paradigma objetivista. Ou poderão, por outro lado, participar nessas atividades quando lhe é solicitada uma reflexão sobre as experiências pessoais e a formulação de juízos de valor, à luz de uma perspetiva subjetivista. Ou ainda, tal como no paradigma dialético, numa abordagem sócio crítica, serem chamados a intervir diretamente através do confronto de ideias, da sua discussão e negociação, construindo um referencial coletivo de avaliação, possibilitando deste modo uma seleção refletida de valores e linhas de ação a (re)definir.

É o questionamento e a consciencialização dos referentes do formando com os dos outros e a subsequente transformação daqueles na construção de um quadro de referências coletivo que diferencia o estatuto dos formandos nos dois últimos paradigmas.

Enquanto o paradigma subjetivista assenta na autonomia do professor para a construção do seu conhecimento profissional prático como conceção de desenvolvimento profissional e de formação, o último aponta para a construção partilhada desse conhecimento e para uma intervenção fundamentada na escola e mesmo na sociedade, alicerçada numa atitude investigativa e crítica do real.

Neste sentido, o estatuto atribuído ao formando na avaliação da formação decorre do papel que lhe é dado desempenhar no processo dessa formação.

2.1. Relação entre avaliação e formação

A finalidade que se atribui à formação está como vimos, ligada ao próprio processo da sua avaliação. Uma avaliação formativa radica na relação que se estabelece entre avaliação e formação. Hadji (1994), refere que a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven em 1967 e que esta tem essencialmente uma finalidade pedagógica cuja característica principal é a de ser incorporada no próprio ato de ensino. O seu objetivo é o de contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, dando informação ao professor sobre como

decorre a aprendizagem, ao mesmo tempo que informa o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus sucessos e a suas dificuldades, exercendo assim um carácter de regulação, distinguindo-se da avaliação sumativa, que visa fazer um balanço no final de um ciclo de formação.

O termo regulação ganhou importância no quadro da avaliação formativa, tal com assinala De Ketele (2001), sendo a sua principal função. Etimologicamente, regular significa conformar a uma regra, o que se pode também interpretar por capacidade de um sistema se ajustar a novas regras e encontrar um novo equilíbrio (Leite, 2007). No campo da formação, a regulação pode ser entendida como o processo de ajustamento desta e das aprendizagens dos formandos que dela decorrem, ao plano pré-estabelecido e aos resultados esperados. Nesta linha, Vial (2001) cit. por Leite (2007), defende o conceito de regulação como modo de pensar e reorientar o programa inicial e os referentes de partida, vendo os obstáculos encontrados como situações significativas a analisar para repensar o percurso e os critérios de referência iniciais. Na senda desta definição, Fernandes (2005) propõe o termo de avaliação formativa alternativa, ou seja, “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberativo, interativo, cuja função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes 2005:65).

O reconhecimento de ver o professor como um profissional, assenta no pressuposto de que a própria formação o considere como tal, como objeto da formação, permitindo-lhe a apropriação de um quadro de referências estruturante capaz de favorecer a sua evolução a partir da análise crítica de si próprio em situação e, desta em si mesma. O desenvolvimento profissional dos professores articula-se então com o processo formativo, sendo condição necessária o seu envolvimento como sujeitos da formação, para que esta possa integrar-se no projeto pessoal de desenvolvimento e permita assim originar mudanças organizacionais e pedagógicas na sala de aula e na escola.

Neste sentido, também as concepções de avaliação da formação se articulam e são induzidas pelas concepções da própria formação. Vial (2006).

2.2. A formação de professores e a avaliação formativa

Como enunciámos no ponto anterior, entende-se por avaliação formativa a função de contribuir para a melhoria do processo que avalia. O termo foi introduzido por Scriven em 1967 e aplicava-se na altura à avaliação dos currículos e métodos de ensino, visando fazer ajustamentos no desenvolvimento ou experimentação de novos currículos ou métodos.

Falar em avaliação formativa significa a possibilidade de esta contribuir para melhorar a formação e ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre avaliação e formação, conferindo ao processo avaliativo uma estratégia de formação.

Para isso, afigura-se necessário o envolvimento dos formandos nas atividades de avaliação da formação na realização de várias etapas ao longo do processo formativo. Pressupõe-se deste modo que a conceção e a planificação da formação integre desde logo a conceção e a planificação da avaliação, o que demanda uma articulação entre o formador, o formando e o avaliador.

Com base em autores precursores desta linha de avaliação democrática, Fetterman e Wandersman, cit in Leite (2007), sintetizam-na em quatro formas que diferenciam como: avaliação colaborativa, avaliação focada na utilização, avaliação participativa e avaliação emancipatória.

A avaliação colaborativa requer uma grande colaboração entre os avaliadores e os participantes no planeamento e orientação da avaliação, embora a responsabilidade final, ou seja, o poder de decisão, seja do avaliador.

A avaliação participativa, para além de requerer esta mesma colaboração, pretende ainda o desenvolvimento nos participantes da capacidade de realização de avaliações, partilhando a responsabilidade e o poder de tomar decisões entre avaliadores e avaliados, embora com papéis diferenciados. (Pique, 1990 cit in Leite 2007), defende que este tipo de avaliação permite uma “interrogação sobre o sentido da formação”, considerando ser uma mais-valia para orientar o processo e clarificar os resultados esperados ou ainda, dar conta dos resultados inesperados. A autora propõe uma metodologia estruturada em diferentes etapas de avaliação: antes da formação, para que se discutam os objetivos profissionais da formação; durante a formação, que passa por discutir o programa que funciona como um

contrato entre formador e formando e por uma regulação ao longo da formação; no final da formação, incidindo na satisfação geral, nos resultados face aos objetivos e na qualidade do programa e sua utilidade profissional; mais tarde, alguns meses após a formação, num balanço profissional mais amadurecido. Este leque de pontos de referência permite, segundo a autora, o questionamento em comum sobre a formação e um balanço objectivo do investimento realizado nela.

Mais recentemente, dentro da mesma linha da avaliação participativa mas com objetivos diferentes, surgiu a noção de avaliação emancipatória, que tem como principal alvo a independência progressiva dos grupos, na perspetiva que estes resolvam os seus problemas e tomem decisões que lhes respeitem, com vista ao seu melhoramento. Deste modo, a responsabilidade aqui é do grupo e não do avaliador, sendo o papel deste visto como de influência e não de controle. Fetterman (2005), refere-se a este género de avaliador como “um amigo crítico” – aquele que facilita e supervisiona os elementos do grupo envolvidos no processo avaliativo.

Esta abordagem valoriza o melhoramento dos indivíduos, dos programas, das organizações e das comunidades, partindo do princípio que esse melhoramento tem mais probabilidades de ocorrer quando o grupo tem o poder de tomar decisões, contando ainda com o apoio dos avaliadores ou investigadores. No entanto ela não está isenta de críticas, sendo-lhe apontadas fragilidades como a ausência de escolha metodológicas claras, com alguma tendência para a centração no processo, subestimando a vertente avaliativa. Cousins, cit in Leite (2007).

Em suma, na perspetiva da avaliação participativa, o que diferencia as diversas abordagens é o grau de envolvimento dos participantes, as fases em que este ocorre e a responsabilidade e papel atribuídos ao avaliador. No processo avaliativo, para que a participação seja consciente e a responsabilidade partilhada, torna-se necessário cultivar uma atitude de pesquisa sobre si próprio, confrontando o projeto profissional com a formação, sobre a situação formativa e sobre a própria avaliação, através da explicitação dos critérios e dos objetivos dessa mesma avaliação. “O envolvimento dos professores como sujeitos na formação é portanto, condição necessária (ainda que não suficiente) para que a formação se integre no projeto pessoal de desenvolvimento de cada professor e conduza a mudanças

organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula.” (Leite, 2007)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

1. Desenho da investigação

O estudo que apresentamos assenta numa abordagem interpretativa e qualitativa dos aspetos relacionados com as opiniões que os professores formandos têm sobre o modo como as suas práticas foram influenciadas pela formação em que se encontram envolvidos. Pretendíamos perceber se esta se constituiu como fator de mudança nas suas práticas pedagógicas.

O trabalho tem um carácter exploratório, dadas as limitações de tempo para a sua realização. A nossa finalidade não era a generalização dos dados mas apenas auscultar os formandos. Pretendíamos com os resultados, perceber o impacto da Formação do PNEP sobre a ação pedagógica dos professores do 1º ciclo incluídos nessa formação, sobretudo no que diz respeito à promoção da leitura na sala de aula.

Como fundamentos da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), referem que o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados, preocupando-se pela descrição e depois pela análise indutiva dos dados, procurando o seu significado. Hargreaves (1998) afirma que a investigação qualitativa pode levantar questões importantes relativas aos pressupostos mais profundos de uma dada realidade, o que pretendemos analisar no nosso estudo. Seguindo uma lógica indutiva, o paradigma interpretativo que sustenta a investigação qualitativa, oferece uma representação compreensiva, assumindo o investigador um papel ativo, recolhendo e analisando os dados recolhidos, organizando-os em torno de um sentido. O carácter descritivo destes significados, obtidos através das palavras transcritas a partir das entrevistas efetuadas, far-se-á de acordo com (Bogdan & Biklen, 1994:48), *“respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados”*

2. Objeto e questões do estudo

O nosso estudo incide sobre uma ação de formação contínua para professores do 1º ciclo, no âmbito da Língua Portuguesa, e os efeitos operados nos formandos ao nível das suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, focalizando-nos essencialmente na promoção da prática da leitura, a partir da sua opinião.

A entidade formadora, como já se referiu, para as ações de formação do PNEP, foi o Ministério da Educação, e foram executadas através das Escolas Superiores de Educação (ESEs), em articulação com os Agrupamentos de Escolas. Foram iniciadas no ano letivo de 2007 e acabaram, mais cedo do que o inicialmente previsto, no ano letivo de 2010/2011, por razões de ordem financeira. O nosso estudo centra-se numa dessas ações que decorreu na zona da Grande Lisboa.

Tal como a revisão da literatura e as orientações jurídicas nacionais sugerem, a formação contínua deve ser um dos elementos-chave para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a mudança daqueles e destas. Norteados por este pressuposto, traçamos a nossa questão de partida do seguinte modo:

Qual o impacto a formação no PNEP operou na prática pedagógica dos professores do 1º ciclo, no âmbito do ensino a leitura?

A partir desta questão geral, decidimos que nos restringíamos às opiniões dos professores formandos e delineámos as seguintes questões de investigação, de carácter mais específico:

- Quais as motivações que levaram os professores à escolha da formação no PNEP?
- Que representações têm os professores sobre o processo do ensino da leitura?
- Que mudanças se registaram, na sua ótica, nas práticas pedagógicas, no domínio da leitura?

Estas questões foram traduzidas pelos objetivos gerais para a nossa pesquisa, que passamos a enunciar:

- Identificar motivações para a adesão à formação neste domínio;
- Conhecer qual a importância atribuída pelos professores ao papel da leitura no desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- Identificar as competências que o professor pensa desenvolver com o ensino da leitura;
- Identificar os fatores que os professores pensam que opõem dificuldades na aprendizagem da leitura;
- Identificar os fatores que os professores pensam que promovem o sucesso da aprendizagem na leitura;

Como objetivos específicos desta investigação, delineámos:

- Conhecer e dar a conhecer, as representações dos professores sobre as competências desenvolvidas durante a formação do PNEP, para a prática da leitura em situação de sala de aula;
- Perceber quais as mudanças que se operaram na prática pedagógica dos professores nessa ótica;
- Perceber se essa mudança influenciou, por sua vez, uma mudança no clima e na cultura da escola em que esses professores estão integrados.

3. Procedimento de recolha de dados – a entrevista

Para a recolha de dados do nosso estudo, recorreremos à técnica da entrevista semi-diretiva que, segundo Estrela (1994:342), visa fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo, constituindo-se como um dos instrumentos básicos da investigação qualitativa, permitindo uma abordagem aos dados na sua linguagem original e oferecendo ao investigador a possibilidade de se aproximar dessa realidade, através das informações que recolhe. Albarello et al (1997:87) acrescentam que este instrumento permite que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado. Isto significa que a entrevista deverá ser focalizada no sujeito/entrevistado, sem ser interrompido pelo entrevistador, que

antes deve promover a sua autenticidade e espontaneidade. Para esta atitude, contribui um conjunto de competências pessoais que o entrevistador deve possuir, nomeadamente: reformular as questões; aceitar as respostas e reforçar positivamente, recorrendo por exemplo, a sinais não verbais. Bolívar (2001), reforça ainda um conjunto de princípios éticos que deve estar subjacente desde o início: a) proteger e preservar a privacidade, direitos e interesses do narrador; b) o anonimato e os direitos de voz devem fazer parte do acordo estabelecido; c) o narrador poderá aceder e ter conhecimento da investigação; d) o papel do investigador não é avaliar nem julgar, mas sim recolher experiências.

Estes princípios acompanharam sempre o decurso das entrevistas que realizámos, escolhendo o tipo de entrevista semi-directiva, em que a conversa decorre segundo um guião, dando ao entrevistado um determinado quadro de referência global ao nível dos temas, que pretendíamos que ele desenvolvesse mas permitindo-lhe liberdade na sua abordagem, como referem Ghiglione e Matalon (1992). Elaborámos perguntas abertas, permitindo deste modo maior profundidade no discurso com o entrevistador, e que inscrevemos num guião que reflete os tópicos a tratar. Sendo o nosso estudo de natureza exploratória, optámos por este tipo de entrevista pelos motivos já apontados e porque nos permite obter dados comparáveis entre os vários entrevistados. O nosso guião teve por base os objetivos do nosso estudo e pretendeu seguir o modelo apresentado por Estrela (1994), seguindo o esquema:

- Formulação do tema, de forma sintética e explícita;
- Definição dos objetivos gerais;
- A partir dos objetivos gerais, definição dos objetivos de ordem específica e previsão das estratégias de realização.

Organizámos as perguntas em blocos temáticos, seguindo os objetivos traçados no nosso estudo:

Objetivos Gerais: compreender quais as motivações para a participação do professor nesta formação; conhecer o impacto percebido pelos formandos relativamente à ação de formação na sua prática pedagógica; perceber se as finalidades da formação foram de encontro às suas expectativas iniciais.

Objetivos Específicos:

- Conduzir a entrevista de modo a que o entrevistado revele as suas concepções sobre o porquê da sua inscrição nesta formação,
- Perceber quais as suas necessidades, relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional;
- Perceber quais os valores que o professor atribui à leitura;
- Aferir o que é que a formação trouxe de novo na sua prática com os alunos;

Visando encontrar resposta a estas questões, o guião da entrevista integrou os seguintes blocos temáticos:

- A – Legitimação da entrevista
- B – Motivação para a formação no PNEP
- C – A importância dada à leitura
- D – Fatores que condicionam a leitura
- E – Fatores que promovem a leitura
- F – Finalidades da formação

Com o guião que construímos, tínhamos uma ideia precisa sobre os dados a recolher, pretendendo que os entrevistados pudessem sentir liberdade e tempo para se expressarem sem qualquer constrangimento mas conduzindo o discurso para o tema através das perguntas orientadoras que fomos colocando ao longo do tempo que durou cada uma das entrevistas. Num momento introdutório à entrevista, foi sempre dado a cada entrevistado um tempo para se dar a conhecer no campo da sua experiência profissional, o que acabou por enriquecer a linha de pensamento que cada um foi elaborando ao longo das respostas dadas.

As entrevistas decorreram nos meses entre Maio e Julho de 2009, tendo-se verificado alguma dificuldade em encontrar tempos comuns de disponibilidade. De início pensávamos obter uma amostra mais alargada, mas o final de um ano letivo atravessado por inquietações originadas pelas mudanças impostas pela política educativa, levou a que dois dos sujeitos inicialmente disponíveis para a entrevista, acabassem por não poder ceder o tempo necessário que esta exige.

Os sujeitos foram todos entrevistados individualmente, em dias distintos, decorrendo as entrevistas nas próprias escolas onde os inquiridos trabalhavam ou na instituição onde decorria a formação do PNEP. Exceto uma entrevista, mais curta, toda as outras registaram um tempo de gravação médio de cinquenta minutos. Foi utilizado o gravador como instrumento de recolha de dados e garantida a total confidencialidade sobre a identidade do sujeito. Refira-se que todos os entrevistados no nosso estudo, se mostraram entusiasmados com o tema, mostrando-se desde logo cooperantes e responsáveis pela sua participação

4. Caraterização dos sujeitos

Foram sete, as professoras do 1º ciclo que entrevistámos, todas elas com licenciatura em 1º ciclo. Foram captadas a partir do conhecimento de uma antiga colega de curso que na altura era formadora residente no PNEP, que nos concedeu o contato com as várias formandas. Inicialmente fizemos o seu conhecimento numa sessão de formação, após ter dirigido o pedido para nela participar à coordenadora da formação. Num segundo momento, deslocámo-nos às várias escolas onde lecionavam e onde pudemos conhecer as suas turmas e salas de aula, sendo nestes locais que ocorreram a entrevistas.

A idade das formandas situa-se numa faixa etária alargada. Três professoras têm a idade de trinta anos e exercem a profissão docente há sete anos, duas estão na faixa dos quarenta de idade e vinte de prática e outras duas com cinquenta e dois anos e trinta anos de prática. As primeiras três encontram-se a frequentar a formação no PNEP pela primeira vez e as outras frequentam-na há dois anos. Todas as entrevistadas lecionam em escolas da região da Grande Lisboa, embora em concelhos diferentes.

5. Processo de tratamento de dados – Análise de conteúdo

Uma vez realizadas as entrevistas iniciou-se o processo de análise de conteúdo, seguindo neste domínio o definido por Bardin (1997:42) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter por “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção – variáveis inferidas - destas mensagens”. Já Amado (2000) vê a análise de conteúdo como uma técnica que “procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” e Krippendorff (1990, citado por Caetano, 2002:2), acrescenta que é uma técnica de investigação sistemática destinada a “formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar ao seu contexto.”

Com base nestas definições, fundamentais para melhor compreender os procedimentos decorrentes da análise da nossa recolha de dados, demos início ao processo, procurando codificar o significado explícito ou implícito das respostas, atribuindo-lhes todo o valor que elas representam para o nosso estudo. A este respeito, Bardin (1997:41), reforça que “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”.

Dado que o nosso estudo é de carácter exploratório, empregámos o método que utiliza procedimentos abertos, que são aqueles que não fazem intervir “categorias pré definidas”, tendo por isso um carácter puramente exploratório.”. Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997:210). Começámos por escrever todos os textos gravados, criando depois uma grelha de análise com os blocos temáticos e unidades de registo. Com a informação recolhida elencada no discurso dos entrevistados, foram organizadas categorias, a partir do guião da entrevista, respeitando os princípios sugeridos por (Bardin, 1977), da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e fidelidade e da produtividade. Para cada uma das categorias, definiram-se ainda subcategorias a que fizemos corresponder um quadro de indicadores,

Depois de efetuado o trabalho de definição de categorias, o passo seguinte foi o de analisarmos a entrevista tomando em consideração três tipos de unidades: Unidade de Registo, (UR), Unidade de Contexto (UC) e Unidade de Enumeração (UE), o que exigiu o desmembramento do texto em unidades. Procurámos assim descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituíram a comunicação,

realizando posteriormente o seu reagrupamento nas categorias definidas, como nos indica (Bardin, 1977) “descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”

O conjunto de categorias que obtivemos foi construído num encadeamento lógico dos temas convergentes para a nossa questão central do estudo, procurando que respeitasse os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, fidelidade e produtividade que a mesma autora enuncia. (Ver em anexo Tabela 1)

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dado que o nosso estudo de investigação se caracteriza, como já referimos, por um perfil qualitativo e escolhemos fazer análise de conteúdo das entrevistas realizadas, criámos os indicadores a partir do discurso dos sujeitos inquiridos, realçando deste modo a ideia forte desses discursos. Quanto às categorias, tivemos a preocupação que elas expressassem com clareza e pertinência os dados recolhidos no nosso estudo.

Estruturámos os resultados obtidos em torno de três grandes temas:

- Motivação para a formação
- Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a importância da leitura
- Avaliação da formação recebida na ação de formação

Cada um destes temas será desenvolvido a partir da interpretação das representações manifestadas pelos nossos entrevistados, aos quais daremos voz, através das tabelas que expõem as subcategorias e os indicadores formulados a partir dos discursos dos inquiridos, acrescentando excertos desses discursos que nos pareceram mais relevantes para exemplificar essas considerações. Seguidamente procedemos à apresentação dos dados de acordo com as temáticas referidas.

1. Motivação para a formação

Iniciamos esta apresentação com os dados recolhidos e analisados sobre a motivação para a frequência da formação, que nos permitem dizer que esta se relaciona com o desejo de atualização, com as dificuldades percebidas no ensino da leitura e com a pertinência da oferta formativa, como se pode ver na Tabela 1:

Tabela 1: *Motivação para a frequência da ação de formação*

CATEGORIAS
A – Desejo de atualização
B – Dificuldades percebidas no ensino da leitura
C – Pertinência da oferta formativa

Desejo de atualização

No que ao desejo de atualização diz respeito, a Tabela 2 evidencia os dados encontrados:

Tabela 2: Desejo de atualização

INDICADORES	FREQUÊNCIA	
	UR	UE
Pouca formação contínua na área de Língua Portuguesa	7	2
Desatualização nesta área	5	3
Formação inicial insuficiente nesta área	3	1
TOTAL da CATEGORIA	15	6

O discurso analisado das nossas entrevistadas, permite dizer que a pertinência da oferta de formação foi um motivo forte para a sua adesão à frequência da ação em causa.

Como se pode observar na Tabela, seis consideram que havia articulação entre os seus interesses e necessidades, além de terem conhecimento sobre a forma como se processava a formação e o facto de ser em Língua Portuguesa.

Vale a pena referir que uma entrevistada que concluiu a licenciatura há menos de uma década, enquanto uma outra a terminou em 1980, o que nos revela que esta área do currículo do 1º ciclo ainda continua a necessitar de maior atenção tanto na formação inicial como na contínua. Podemos também inferir que a distância temporal que vai desde a formação inicial e a atualidade pode levar a algum esquecimento ou desatualização relativamente às novas orientações programáticas e curriculares. Vejamos de forma mais próxima como explicitam estes pontos de vista:

Porque não aparece muita formação nesta área a formação que existe com mais frequência é ligada aos computadores, assuntos gerais como questões ligadas à disciplina e indisciplina, a didática da Língua Portuguesa ou da Matemática já aparece pouco (P1)

Achava que estava já um bocadinho desatualizada nas minhas práticas, principalmente num 4º, 3º ano, práticas que estivessem relacionadas com os anos finais. Como tenho tido quase sempre primeiros anos, nesse aspeto sentia-me mais à vontade. Essa foi a minha principal motivação (P5)

A minha motivação foi aprender mais, porque senti, quando saí da faculdade, que não estava preparada, ou seja, que o que eu ia ensinar era intuitivo, ou se calhar da mesma forma que eu aprendi em pequena. (P7)

Dificuldades percebidas no ensino da leitura

Tabela 3: Categoria B: Dificuldades percebidas no ensino da leitura

INDICADORES	FREQUÊNCIA	
	UR	UE
O ensino da Língua Portuguesa a alunos estrangeiros	3	1
Escolha do método de leitura	1	1
TOTAL da CATEGORIA	4	2

- Ensino da leitura a alunos estrangeiros

As inquiridas manifestaram também que uma das razões para esta formação teve por base o fraco ou mesmo ausência de conhecimento sobre como ensinar a Língua Portuguesa como segunda Língua aos alunos estrangeiros – que chegam à escola cada vez em maior número e com países de origem muito diversa.

Porque eu lido com crianças que maioritariamente não têm o Português como língua materna, têm o Português como Língua segunda (...) não havendo nada específico no âmbito do Português como língua segunda, surgiu-me esta oportunidade. A formação que eu tenho tido ao longo do tempo, não era para lidar com miúdos de origem cabo-verdiana. Foi isso que me levou à candidatura a esta formação. (P3)

- Escolha do método de leitura

Destacamos ainda a preocupação pela opção do método de ensinar a ler e a escrever, mostrando preocupação por saber se um é melhor que outro.

Na Faculdade ninguém ensina qual é o melhor método, deves fazer assim... não! Falam em vários métodos e depois cada um utiliza aquele que achar melhor...Tinha necessidade de saber qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever. (P7)

Tal como vimos na revisão da literatura que apresentámos, esta questão continua a colocar-se aos professores do 1º ciclo, sobretudo aos mais novos na carreira docente, o que indicia que na formação inicial se apresentam os métodos de uma forma separada. O que as teorias mais recentes relevam, após o estudo aprofundado dos diferentes métodos é que o mais importante é a busca de sentido e a capitalização do que as crianças já conhecem e trazem para a sala de aula, numa dimensão lógica do que estão a aprender. De qualquer modo, o facto de um professor se inquietar com o saber mais sobre como ensinar, parece-nos um sinal orientador para a reflexão sobre a sua prática, mostrando aptidão para uma eventual mudança neste tema capital que se reflete em toda a aprendizagem, como referimos na primeira parte do nosso trabalho.

Pertinência da oferta educativa

Tabela 4: Pertinência da oferta educativa

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Articulação com as minhas necessidades e interesses	Ter um conteúdo e modalidade interessantes	8	4
	Ter a possibilidade de vir a ser formadora	3	2
	Ver na formação uma oportunidade para aprender mais	7	2
Conhecimento prévio de algumas dimensões da formação	Ter uma organização semelhante a outra formação realizada	5	2

	Ter uma boa relação pessoal e profissional	5	2
	Sentir-se à vontade para colocar dúvidas	4	3
Ser uma formação na área da Língua Portuguesa	Reconhecer a importância da L.P. no currículo	6	3
	TOTAL da CATEGORIA	38	18

- Articulação com as minhas necessidades e interesses

As afirmações das entrevistadas denotam uma expectativa bastante positiva abrindo um leque que vai desde a motivação para enriquecer a sua aprendizagem à possibilidade de no futuro próximo poderem vir a integrar a qualidade de formadoras.

...Que a pessoa realmente cresça mais um bocadinho, que aprenda, não tudo, porque já sabe algumas coisas, mas que aprenda. (P1)

P2- Em primeiro e sempre, o aprender, se nós nos restringirmos ao espaço da escola e às pessoas que trabalham na escola, que somos nós professores, corremos o risco de não avançarmos e de pararmos no tempo. Foi sempre isso que me levou a abrir-me para o exterior e vi no PNEP mais uma oportunidade para aprender. (P2)

Eu estava mesmo predisposta a aprender, predisposta a trabalhar, predisposta a perceber como eram as coisas, o que é que há de novo nesta área. (P4)

Com base na nossa revisão da literatura, é possível afirmar que as inquiridas se enquadram dentro da perspetiva que aponta a formação contínua como um caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional. A frase “ver no PNEP uma oportunidade para aprender”, faz transparecer exatamente desse desejo de evoluir, de se autoconstruir, de refletir sobre si próprio, o que se equaciona com uma atitude predisposta para a mudança. A intenção de melhorar as suas competências para as pôr ao serviço de uma maior qualidade de ensino, como refere o que foi dito no início do trabalho sobre formação contínua, está bem presente no discurso das nossas entrevistadas.

- Conhecimento prévio de algumas dimensões da formação

A questão sócio afetiva é também posta em relevo, no que respeita à relação formadora-formanda. Veja-se ainda que, por comparação com outra formação realizada anteriormente e da qual foi feito um balanço positivo, surge aqui já uma pré-avaliação sobre a organização da atual.

Eu tinha uma experiência muito positiva da formação das Ciências, de que eu também gostei muito. Achei que esta no ensino do Português, como era feita com a mesma estrutura, que eventualmente seria interessante, bom para o meu trabalho. (P1)

Quando concorri ao PNEP (eu tinha já uma grande experiência do Ensinar a Investigar”, um projeto que decorreu na época de 80 e o modelo pedagógico que eu aplico na sala de aula é o modelo do “Ensinar... Tudo o que eu tinha como experiência referia-se “Ensinar a Investigar” fui selecionada em função do currículo que apresentei e que na altura tinha esta base. (P3)

Sabendo que a L. ia ser a minha formadora na Língua Portuguesa e pela relação pessoal e profissional que tenho com ela, foi logo assim de caras!.(P4)

A segunda (motivação) foi por saber que a formação ia ser dada por uma antiga colega minha de muitos anos, ou seja, sabia que me ia sentir à vontade para apresentar as minhas dúvidas, para falar fosse do que fosse relativamente às práticas. (P6)

A relação de confiança entre o formando e o formador e o conhecimento prévio sobre o plano da formação foram dois fatores que condicionaram favoravelmente estas professoras a candidatarem-se à formação no PNEP. Logo à partida, é um indicador de um certo grau de satisfação por parte das formandas. Uma delas refere com agrado a semelhança entre esta formação e outra efetuada nos mesmos princípios embora noutra área curricular. Verifica-se que variáveis como o contexto, o in-put e o processo estão já bem presentes, revelando estas entrevistadas consciencialização sobre estes aspetos que fazem parte de uma avaliação formativa.

- Ser uma formação na área da Língua Portuguesa

Ainda dentro deste tema, uma das motivações que podemos inferir é a da área curricular sobre a qual se debruça a formação. O facto de ser na Língua Portuguesa foi o enfoque registado em alguns dos sujeitos, que puseram em destaque no seu discurso, a grande importância desta área, pela sua transversalidade em todo o ensino-aprendizagem.

É também apontado como razão para a frequência na formação, o facto de esta constituir uma das três ofertas do ME, o que é valorizado por uma das entrevistadas.

Achava que era importante fazê-la porque o ensino na área do Português é extremamente importante, porque se reflecte em tudo... então resolvi vir. (P1)

Ser na área da Língua Portuguesa, é um desafio, penso que é uma área fulcral para o sucesso escolar dos nossos alunos (P2)

Nós tínhamos três hipóteses em termos de formação: a Língua Portuguesa, as Ciências e a Matemática, que são as três opções que o Ministério nos dá em termos da formação contínua... A Língua Portuguesa é efetivamente uma das nossas áreas fortes dentro do currículo (P5)

Podemos ler nestes discursos a possibilidade de se construir uma referencialização entre aquilo que as formandas sabiam à partida e o conhecimento que viriam depois a adquirir durante a formação. Aqui, mais do que pensar no seu próprio desenvolvimento, as entrevistadas colocam o interesse na melhoria dos resultados dos alunos.

2. Perspetivas sobre a importância da leitura

Na apresentação do nosso quadro teórico fizemos referência a vários autores que se debruçaram no estudo da importância da leitura. Na abordagem deste tema daremos conta das representações reveladas pelos sujeitos, no que respeita ao modo como analisam o seu ensino e aprendizagem, seja do ponto de vista do professor seja na perspetiva do aluno. As entrevistadas realçaram a importância que a prática da leitura pode trazer como benefício no desenvolvimento dos alunos e refletiram uma tomada de consciência sobre o que consideraram ser fatores inibidores ou promotores desta componente curricular. O quadro abaixo mostra

como organizámos através de categorias, o que recolhemos das suas representações sobre estas temáticas.

CATEGORIAS
D – A leitura deve ser uma prática quotidiana
E – Fatores inibidores da aprendizagem da leitura
F – Fatores promotores da leitura

A descrição das tabelas seguintes, permite-nos conhecer essas reflexões para que possamos analisar em maior profundidade as questões que pretendemos investigar.

A leitura deve ser uma prática quotidiana

Tabela 5: A leitura deve ser uma prática quotidiana

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQÜÊNCIA	
		UR	UE
Desenvolver as competências de leitura nos alunos	Decifrar o que lê		
	Autonomizar a leitura		
	Ganhar fluência na leitura	7	2
	Compreender o que lê		
Desenvolver competências de linguagem	Desenvolver a oralidade	5	2
	Aumentar o léxico dos alunos	7	2
Desenvolver o gosto pela leitura	Induzir a vontade para ler	4	3
Desenvolver a imaginação	Contribuir para o desenvolvimento do imaginário da criança	4	2

	Alimentar a imaginação para o texto escrito	2	1
Desenvolver o conhecimento	Contribuir para desenvolver o interesse pelo mundo	1	1
	TOTAL da CATEGORIA	28	13

Referindo-se à importância de praticar a leitura em sala de aula diariamente, as entrevistadas apontaram com grande incidência o desenvolvimento das diversas competências da leitura, não deixando nenhuma para trás. Para além das competências essenciais, foram mais longe, revelando que têm consciência da transversalidade do ato de ler na formação dos alunos, enquanto pessoas em formação. As três últimas subcategorias inscritas na tabela acima, indicam claramente essa preocupação. Também o desenvolvimento da imaginação é referido em dois discursos com tenacidade.

- Desenvolver as competências de leitura nos alunos

As quatro competências referidas pelas respondentes preenchem as etapas fundamentais do processo de ler, como tivemos oportunidade de ver na revisão da bibliografia que efetuámos. Desde o decifrar, primeiro passo, à compreensão daquilo que se lê, está traçado o caminho para poder tornar-se leitor. Podemos ver a enumeração destes passos no discurso de uma das nossas entrevistadas com muita clareza.

Há um aspeto que faz parte da leitura, que tem a parte da decifração e de automatizar para ter uma leitura rápida, tem a parte da compreensão que é por isso que eles aprendem a ler, aprendem a ler para compreender, para retirar significado daquilo que leem. Isso é a parte principal da leitura apesar de a outra ser imprescindível, se não depois têm uma leitura fluente e se não compreendem. (P1)

- Desenvolver as competências de linguagem

Consideram as inquiridas que o facto de aprender a ler traz consigo a

necessidade de exercitar o oral, dando importância a esta competência que deve, na sua perspetiva, ser bastante desenvolvida na escola, acrescentando que o vocabulário dos alunos não pode ser descurado por esta instituição. Esta nossa entrevistada constata no seu discurso que existem debilidades no trabalho docente quando não desenvolvem suficientemente a oralidade na sala de aula. Uma vez mais, constatamos que esta atitude reflexiva vai de encontro às teorias que expusemos no nosso enquadramento teórico.

Outra área que é importante, a área da oralidade. A forma como é encarada a oralidade tem repercussões na forma como os alunos vão encarar a leitura depois e vão conseguir compreender o que lêem. Há muito trabalho a nível oral que deve ser feito como preparação para a leitura, que é o aspecto fundamental e os professores aí, ainda não estão muito despertos. (P1)

O desenvolvimento lexical é uma área que ainda precisa de muito trabalho e que é muito importante na leitura (P1)

- Desenvolver o gosto pela leitura

No que se relaciona com a formação do gosto pela leitura, os inquiridos põem a tónica na criação da vontade de ler, considerando que é no fortalecimento dessa atitude que poderá surgir depois esse gosto. O mais importante, como é referido, é que os alunos sejam postos em contacto com a acção de ler, com rotina.

Eu não ponho só a questão no prazer e ler. Ponho... isso é uma parte importante da componente, mas não é determinante para mim. O que me apercebo na sala de aula é que eles contactam com a leitura como fazendo parte do quotidiano e não é nada penoso! (P3)

- Desenvolver a imaginação

Referindo-se ao poder do imaginário na vida de uma criança, os inquiridos manifestaram que o desenvolvimento deste está ligado à leitura, tanto ler como ouvir ler, podendo daí surgir efeitos válidos que podem partir da construção correta de frases até à construção de textos mais ricos. Se um aluno pode imaginar melhor onde se desenrola uma determinada história, não poderá um

dia descrever com maior destreza, por exemplo, o local para criar as suas personagens num texto próprio?

P4 - Muitas vezes eu estou a contar uma história e há alunos que dizem “Oh professora, podemos fechar os olhos?”. E eu digo “Sim, quem quiser pode fechar os olhos!, mas porquê?”...”Ah, é que eu com os olhos fechados consigo imaginar melhor onde é que os meninos e as personagens da história estão!”.(...) É esta sede de conhecimento e de vivências, de imaginar. (P4)

Eu que nunca fui habituada a ler, nunca, os meus pais nunca foram pessoas que me dessem histórias para ler, nunca...mas acho que a leitura... a leitura... acho que contribui muito para o desenvolvimento de uma criança, tanto ao nível do vocabulário, do imaginário, estar a ler e imaginar...mesmo para desenvolver a noção de frase, é muito importante! Tanto ler histórias como ouvir histórias, acho que é fundamental. (P7)

- Desenvolver o conhecimento

A apetência pelo conhecimento e pelo interesse em saber mais do mundo para além das suas próprias vivências, através do mundo da leitura, é afirmada com grande convicção por uma entrevistada, fazendo-nos reportar ao que disse Mialaret no seu livro sobre “A aprendizagem da leitura”, como referimos no nosso enquadramento teórico.

A leitura dá-lhes interesse pelo mundo! (P6)

Na tabela 6 podemos observar o que as docentes entrevistadas pensam sobre os fatores que podem originar dificuldade na aprendizagem ou em ganhar gosto pela leitura da parte dos alunos, centrando-se as respostas na perspetiva de alunos que integram o ensino regular sem problemáticas cognitivas.

Tabela 6: Fatores inibidores da aprendizagem da leitura

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Dificuldades dos alunos perante o que a leitura exige	Necessidade de esforço	7	3
	Ausência de pré-primária	2	1
	Ausência de livros em casa	3	3
	Preço elevado dos livros	4	1
Falta de recursos da escola	Pouca oferta de livros	6	2
	Pouca diversidade de livros	3	1
	Falta de atitudes promotoras da leitura	7	3
Frac formação do professor	Não assumir que ensinar a ler é sua responsabilidade	3	2
	Fazer uma má iniciação à leitura	7	2
	Ter pouca formação no ensino do Português	1	1
	Fazer um uso abusivo do manual	7	3
Ter que ensinar alunos que têm o Português como Língua não Materna	A Língua é uma barreira para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos estrangeiros	1	1
	TOTAL da CATEGORIA	53	25

As nossas entrevistadas, destacam nesta categoria três fatores apontados como causas inibidoras do desenvolvimento/promoção da leitura. São referidas com maior incidência a necessidade da capacidade de esforço que os alunos precisam adquirir para ler, o que é uma causa intrínseca, enquanto as outras duas maiores são externas ao aluno, como é a falta de atitudes promotoras da leitura e o uso excessivo dos manuais, que se referem ao trabalho do professor. Verificamos que as nossas inquiridas acentuam mais a causa da dificuldade da aquisição desta competência em fatores externos ao aluno do que internos, ou

seja da falta de requisitos adquiridos anteriormente à entrada na escola. É também referida a importância do esforço que o aluno tem de fazer para aprender a ler. Já a fraca formação do professor é apontada sob diversos ângulos expressos nos indicadores assinalados. Quatro inquiridas, colocam a tónica na responsabilidade que o docente tem na sua prática pedagógica pelas escolhas que faz e pela forma como assume, ou não, essa sua corresponsabilização para a apetência da leitura por parte dos seus alunos.

- Dificuldade dos alunos perante o que a leitura exige

Quando propusemos às entrevistadas que refletissem sobre possíveis causas que poderiam inibir os alunos de ler, a capacidade destes perante o esforço, ou inversamente, a ausência dela, surgiu como pano de fundo em alguns discursos. Pudemos observar este fator nas opiniões dos docentes com mais anos de experiência, pois os termos de comparação ao longo dos anos são maiores. Logo, mais dados têm para esta constatação, justificando a teoria de que aprender a ler é uma atividade complexa. A não frequência da pré-primária e a falta do contato com o livro no lar são outras duas causas apontadas como não facilitadoras dessa aprendizagem.

O esforço para ler é bastante maior, pelo menos até chegar a altura em que se lê fluentemente é um processo longo (...) quando se inicia a leitura, e também há aqueles que não sabem nada do que aquilo é, se não se transformam algumas atitudes...Aprender a ler exige esforço, não é uma brincadeira (P1)

Quer dizer, é trabalhoso, porque aprender a ler exige esforço e aplicação... (P3)

No primeiro ano era “uma seca”, ter que agarrar um livro! (P5)

Temos aqui muitas famílias que não têm verba para comprar livros! São caros para o nível socioeconómico dos pais. Porque 12 euros por um livro pode parecer pouco mas para aqui é muito! (P5)

- Falta de recursos da escola

Foi sobretudo a pouca variedade e pouca oferta de livros que foram consideradas como um dos recursos em falta nas escolas. As entrevistadas acusaram também a falta da colocação de alguém para dinamizar as bibliotecas, quando estas existem nas escolas.

Eu acho que a escola é pobre...os miúdos que têm livros em casa, se a escola for pobre, eles compensam isso de outra maneira (P1)

Aqui, (na escola nova) quando viemos no ano passado isso (frequentar a biblioteca) acabou por cair um bocadinho porque não havia livros suficientes, não havia ninguém para dinamizar a biblioteca...(P5)

- Fraca formação do professor

Este fator foi referido por quatro entrevistadas, sob diferentes pontos de vista, mas na sua essência todos assentam na formação do professor que, no seu entender é insuficiente, seja na vertente académica seja no seu desenvolvimento pessoal. Apesar de não ser este o termo utilizado, está bem patente nas ideias que expressam no seu discurso, quando é referido que o professor deve ser responsável por promover no aluno o gosto pela leitura. Acresce ainda o facto de, se um professor não gostar de ler, isso vir a ter repercussões na apetência para a leitura por parte dos alunos. É a figura do professor enquanto modelo que aqui é realçada. Já o pouco conhecimento sobre a importância e os métodos de iniciação à leitura remetem para a falta de formação profissional. Outro aspeto não menos importante para algumas entrevistadas, é o uso excessivo e por vezes exclusivo do manual escolar. Este facto resulta, na sua opinião, num empobrecimento no ensino da leitura e na apetência para ler, pois não deixa lugar à apresentação ou exploração de outros livros.

O professor não pode dizer que não é responsável, por não ter ajudado a fazer um leitor e portanto a escola tem que assumir, (e quando digo a escola, são os professores), tem que assumir este facto: se tem meninos que em casa ainda não têm livros, os pais não são leitores, a família não é leitora (...) o papel da escola junto desses meninos é ainda mais importante mas mais exigente,

pelo trabalho que tem de ser feito, do que pelos outros que já têm esse estímulo em casa! (P2)

Eu estou convencida que um professor que não lê, que não gosta de ler, não vai conseguir motivar os alunos, vai passar isso aos alunos! Não vai é conseguir passar este prazer de ler... (P1)

O professor não se pode escudar nisso, de que a família não lê! Infelizmente, é um comentário que se ouve amiúde, "é a família..."(P2)

Eu acho que é de início... um miúdo que entra mal na leitura, muito dificilmente aprende a ler bem Aquele primeiro ano é fundamental, é aí que se joga tudo. Começa-se a leitura a partir das letras, que não lhe dizem nada, restringe-se o que se lê, só se pode ler algumas palavras... isto ainda é a prática comum! (P1)

(Os obstáculos devem-se) à formação contínua, muito, muito! Porque ainda há muito pouca formação nesta área...eu não quero ser negativa, mas há muita ignorância sobre o que se tem avançado, nomeadamente nesta questão da leitura! As pessoas não têm consciência disso...(P2)

A presença do manual é muito forte!... eu verifico que o manual continua a conduzir a prática dos professores... não são os professores que comandam o manual, é o manual que os comanda. (...) Eu acho que o manual, como único instrumento na sala de aula é um grande inimigo da mudança das práticas dos professores! (P2)

- Ter que ensinar alunos que têm o Português como Língua não Materna

Apesar de não existirem muitas referências a esta questão, foi nossa intenção destacá-la pois ela surge, ainda que de forma descontinuada, várias vezes ao longo dos discursos. Foi visível da parte das docentes, que esta nova realidade está cada vez mais presente nas escolas e que não existe formação suficiente que dê uma resposta mais eficaz no ensino da leitura aos alunos oriundos das diversas partes do mundo e que chegam cada vez em maior número.

Alguns miúdos além de terem a barreira da Língua, não terem o Português como Língua Materna... há de facto a barreira da Língua, que é forte. (P3)

Contrariamente a estes constrangimentos à leitura, podemos observar na tabela seguinte, os fatores que as entrevistadas consideram benéficos para promover esta competência. De uma forma visível, praticamente todos os entrevistados manifestaram a sua opinião sobre o polo oposto (promotores vs. inibidores) ao da categoria anterior. Uma lista bem diversificada e rica de sugestões foi sendo completada pelos vários sujeitos, revelando dominar esta questão. Os estímulos dados pelo professor em sala de aula e as estratégias pedagógicas consideradas adequadas e postas em prática por este, ocupam lugar de destaque nesta tabela. Assinalamos com interesse, que os actos de ler para os alunos e de os motivar para ler, são indicadores fortes no discurso dos nossos inquiridos. A importância que a família pode assumir no incentivo à leitura dos filhos não é descurada e é aqui vista como uma tarefa do professor, isto é, no papel que este deve ter junto dos pais, como esclarecedor e orientador, no caso das classes mais desfavorecidas e pouco letradas.

Fatores promotores da leitura

Tabela 7: Fatores promotores da leitura

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Recursos da escola	Dotar a escola de recursos (criação de uma B.E.)	5	2
	Promover iniciativas que envolvem toda a escola (P.E.E e P.A.A.)	4	1
Boa articulação escola-família	Partilhar a responsabilidade do ensino da leitura com os pais	1	1

	Ensinar os pais a promoverem a leitura dos filhos	5	2
Estímulos positivos do professor em sala de aula	Entusiasmar os alunos para que não desistam	7	2
	Incentivar os alunos através do seu modelo como leitor	1	1
	Criar de hábitos de leitura	4	2
	Criar uma relação entre os livros e os alunos que os leem	2	1
Estratégias pedagógicas adequadas	Ler para os alunos	5	4
	Cativar a atenção dos alunos para ouvir	5	1
	Dar tempo aos alunos para ler na sala de aula	3	2
	Proporcionar leituras diversificadas	5	3
	Ensinar a ler e a escrever com sentido	12	2
	Motivar os alunos para ler	12	3
	Criar bibliotecas de sala	7	3
Enriquecimento do trabalho autónomo dos alunos	Criar roteiros de leitura	1	1
	Levar os alunos a gerir os recursos existentes na sala de aula	3	1
	TOTAL da CATEGORIA	82	32

- Dotar a escola de recursos

O facto de a escola dispor de uma biblioteca é visto como um recurso essencial principalmente para os alunos com essa carência em casa. As inquiridas manifestaram por diversas vezes que em muitos casos, a escola é o único sítio onde a criança pode contactar livremente com o livro. É também reconhecida a importância que a organização da escola pode ter através dos objetivos inscritos no seu Plano Educativo e no Plano de Atividades dele decorrente.

Ela disse-me: “oh, professora, mas eu não tenho livros em casa!” Eu disse-lhe “mas tens o teu livro que requisitaste na biblioteca!” “Ok! Posso trazer esse?”, perguntou ela e eu disse-lhe “podes!”. Foi o livro que ela apresentou, foi o livro que ela escolheu na biblioteca para ler durante as férias da Páscoa. (P6)

Os livros continuam a ser poucos, mas já alguém que faz o serviço das requisições e que prepara apresentações, vieram contadores de histórias, houve trabalhos à volta disso, houve propostas de leitura, pronto... há pouco tempo acabou a nossa semana da leitura, vamos ter a feira do livro... (P5)

- Boa articulação escola-família

Considerando o valor da família na educação, a corresponsabilização foi aqui articulada como uma questão-chave para a promoção da leitura, cabendo ao professor dar esse passo, orientando os pais para novos hábitos a favor da evolução do aluno. Não deixando de ser dito que a responsabilidade não pode ser apenas imputada à escola, reconhece-se que é possível colmatar eventuais lacunas, se os pais também aprenderem a envolver-se.

Se os pais são leitores, obviamente as crianças vão ser leitoras, se não houver estímulo da parte dos pais é mais difícil, por isso acho que a responsabilidade é de ambos os lados. É uma responsabilidade que deve ser partilhada: os pais não podem colocar toda a responsabilidade em cima da escola, dos professores, porque eles é que são os primeiros a dar-lhes a educação. Mas os pais também devem ter essa preocupação em casa! Nós sabemos que às vezes os pais não têm essa possibilidade, não têm essa bagagem para os incentivar a ler porque eles próprios também não leram e então cabe-nos a nós darmos-lhes um pouco esse incentivo. Se isso também acontecer em casa, melhor! (P4)

Os pais deles não têm hábitos de leitura, pela sua condição cultural e socioeconômica, mas lá está, quando lhes digo para comprarem um livro aos filhos em vez de outra coisa, eles até compram... obviamente não vou pedir para comprarem este e este e este! Eu até lhes dei uma lista de livros, dos do Plano Nacional de Leitura, se os pais quisessem comprar algum, para saberem o que era melhor. Convém que tenham alguma qualidade. (P6)

- Estímulos do professor em sala de aula

O modelo e a ação do professor surgem de novo neste ponto, agora como aspetos positivos que podem assumir na sua prática em sala de aula. O papel do professor é considerado como uma alavanca fundamental para que o aluno se apaixone pela leitura, levando-o a criar laços afetivos com os livros, apoiando-o nas dificuldades, incentivando-o a progredir.

Eu acho que é preciso ser muito persistente para não desistir! Para o aluno não perder interesse e aí o professor tem uma grande responsabilidade. No primeiro ano os alunos têm um grande entusiasmo e depois, se isso não for alimentado, perdem-no! (P1)

Em primeiro lugar, os alunos seguem o modelo que têm. Se na escola têm um professor que lê, que incentiva à leitura, obviamente eles sentem-se encorajados a ler, mais à vontade para o fazer. (P5)

Eu acho que esse é um ponto (relativo a criar hábitos de leitura) importante, se eu conseguir que destes 22 alunos, um terço venha a continuar a ler, isso já é um ganho para mim, já me sinto satisfeita. Não espero que todos ganhem hábitos de leitura na mesma medida, mas eles já me falam nos autores, já reconhecem, dizem-me “Ah, esse livro é da Luísa Ducla Soares, esse é da Sophia de Mello Breyner!”... Já começam a seleccionar, a conhecer os autores, já não é estranho para eles. (P6)

- Estratégias pedagógicas adequadas

As entrevistadas referiram que liam para os seus alunos e que consideravam isso um fator importante para promover a leitura no seu seio.

Leio eu, leem eles uns para os outros... eles não leem tanto, leio mais eu do que eles. Há um livro que normalmente eu leio para todos e depois fazemos um trabalho em conjunto (P6)

Sim, contei, contei! “O leão e o rato”, “O rato comilão”, a última foi o “Coquedo”, umas quatro ou cinco... E leio cada vez melhor! (P7)

Apontaram formas de introduzir esses momentos de leitura, estimulando a atenção e a capacidade para saber ouvir.

Por exemplo, se uma pessoa está a ler uma história, pode primeiro, antes de ler a história, pode falar com os alunos acerca da história a partir do título, assim já está a preparar os alunos para o que vão ouvir, não é? E os alunos manter-se-ão mais atentos (P4)

Duas entrevistadas fizeram questão de frisar a importância do significado da leitura e da escrita, apontando a necessidade de conferir sentido àquilo que se escreve e que é dado a ler ao aluno.

E é muito engraçado depois ver os alunos, claro que isto depende do modo como os professores trabalham, a falar sobre as histórias deles, as coisas deles, ligadas à vida...Podemos fazer disso textos simples mas que façam sentido e não um conjunto de frases desgarradas que não dizem nada aos miúdos (P1)

Eles não passam o tempo que antigamente passavam a fazer a propedêutica Os miúdos quase eram impedidos de ler palavras que não tivessem as letras que eles já tivessem aprendido e portanto nesse aspeto a leitura aparece num contexto muito mais natural. Se há um menino que precisa de escrever a palavra brinquedo... é difícil não é? A palavra brinquedo implica casos de leitura...portanto a palavra brinquedo é uma palavra complicada mas faz parte do dia-a-dia deles! O que é certo é que se houver necessidade de essa palavra constar na sala de aula, ela aparece... o menino não precisa de dominar todas as correspondências para aprender a ler e a escrever, o contacto com a leitura é muito mais natural. (P3)

Consideraram que a motivação para ler, fundamental para aprender, é da responsabilidade do professor, que deve procurar estratégias diversificadas capazes de atingirem esse objetivo.

Têm que ser usadas estratégias de trabalho que motivem os alunos e que apesar de exigir esforço eles quererem fazer... veem esse esforço ser recompensado e isso é da responsabilidade do professor arranjar formas de cativar os alunos desde que eles entram para a escola (P4)

Referiram a importância da biblioteca de escola mas também frisaram que a criação de uma biblioteca na sala de aula era um fator de partilha e de

enriquecimento da atividade de ler. Esta atividade deve ser contemplada com tempo próprio e fazer parte da rotina dos alunos durante o tempo de aula. As entrevistadas referem ainda a importância de serem postos à disposição dos alunos livros com uma diversidade temática ampla, capaz de motivar qualquer aluno para o tipo de leitura que mais o interessa.

Há sempre uma biblioteca na sala, com livros meus, com livros que os alunos trazem... eu faço logo um apelo para que cada um traga um livro e assim são vinte livros ou vinte e quatro, os que forem, se trouxerem um livro no 1º período, outro no 2º, vão ficando muitos livros, não é? (P4)

É preciso também nós criarmos condições para que os alunos possam dispor de livros na sala de aula. Claro que eu podia dizer: “leiam muito, devem ler...”, mas se eu não tivesse livros e não tivesse criado momentos para lerem? (P6)

Sabemos que há muita coisa para além da leitura do livro, não só um livro de histórias, um livro informativo, o livro que fala do lagarto, que fala do pássaro, o livro que fala dos rios, o livro que fala da história de Portugal, todo o tipo de livros! Eu tenho na minha biblioteca livros de receitas! Há uma menina minha que gosta muito de comer, eu pedi que trouxessem livros que fossem livros interessantes para eles e ela trouxe livros de receitas! Porque ela gosta de saber como é que a comida é feita...é engraçada a relação que ela tem com os livros de receitas... e pronto ela trouxe-os, sim senhora, e estão ali e fazem parte da biblioteca de sala. (P5)

O ideal é ler porque lhe apetece ler, porque viu um livro e lhe despertou a curiosidade, é fazer com que a leitura faz parte da vida da pessoa! É isto: fazer com que a leitura faça parte da vida da pessoa... (P4)

- Enriquecimento do trabalho autónomo dos alunos

Uma entrevistada destaca o trabalho autónomo proposto aos alunos, relacionado com a leitura (roteiros), considerando que é uma forma de os desafiar a resolver questões práticas relacionadas com a sua aprendizagem e ao mesmo tempo lhes dá hipóteses de aprenderem a gerir os recursos existentes na sala de aula.

O roteiro, aquilo cria curiosidade e dificuldade, e eles são obrigados a ler e são obrigados a colocarem as dificuldades que têm para progredir (...) Portanto isso é uma boa técnica de estudo, porque eles têm de identificar a dificuldade e têm de ir pedir ao outro. E como têm de ir pedir ao outro, têm de pôr a questão o mais claro possível, porque senão, o outro que é da idade dele também não lhe sabe resolver a questão! Portanto isso é bom, a nível de progressão do desenvolvimento da aprendizagem, a nível de eles dominarem o que sabem é muito bom esse trabalho (P3)

E como têm de gerir (que eu não tenho livros para todos!) o que há na aula consoante as necessidades, “ao fim e ao cabo” estão treinados para irem resolver esse trabalho... (P3)

3. Avaliação da formação recebida no PNEP

Finalizado o tema que teve como objetivo compreender as representações dos professores sobre o que pensam do ensino da leitura, abordaremos em seguida os resultados obtidos nas entrevistas sobre a nossa questão central, que é a de abordar os efeitos surgidos na prática pedagógica das inquiridas, enquanto formandas do PNEP. A partir dos textos recolhidos sobre esta questão, elaborámos as categorias que apresentamos no quadro abaixo:

CATEGORIAS
G – Efeitos na prática pedagógica do professor
H – Efeitos da formação na escola
I – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional
J – Apreciação geral da formação

Verificamos que para além das novas práticas introduzidas em sala de aula, o impacto maior se registou ao nível da tomada de consciência sobre a sua própria prática, principalmente no que concerne à iniciação à leitura e à diversidade de atividades preparadas por si, para estimularem o desenvolvimento e o interesse pela leitura por parte dos alunos. Veja-se a síntese na Tabela 8:

Efeitos na prática pedagógica do professor

Tabela 8: Efeitos na prática pedagógica do professor

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Aplicação na sala de aula das aprendizagens realizadas	Fornecer aos alunos textos mais diversificados	3	1
	Fazer mais actividades para desenvolver a literacia dos alunos	4	1
	Propor tarefas mais adequadas ao interesse dos alunos	5	4
	Trabalhar a compreensão leitora	8	5
	Fazer perguntas de inferência	3	2
	Preparar a leitura com actividades diversificadas	6	2
	Fazer roteiros sobre obras literárias	3	1
	Fazer registos escritos sobre a leitura para prender a atenção	9	4
	Partilhar os livros e chamar a atenção para eles com regularidade	10	3
	Conversar mais regularmente com os alunos sobre o que leram	4	2
	Diversificar os livros proporcionados aos diferentes interesses dos alunos	4	2
	Realizar actividades para o conhecimento explícito dos adjectivos	3	1
Maior consciência sobre a prática pedagógica do ensino da leitura	Aperfeiçoamento de aspectos pouco desenvolvidos da prática	4	3
	Compreensão da importância da consciência fonológica no ensino da leitura	2	1
	Compreensão da importância da oralidade	7	1
	Clarificação de conceitos	1	1
Mais consciência da importância da	Mudar o método de ensinar a ler	21	4

iniciação e do desenvolvimento da leitura	Respeitar o ritmo individual dos alunos	3	1
	Dar mais atenção à decifração	2	1
	Desenvolver o léxico dos alunos	6	2
	Promover a leitura para além do manual	3	1
	Aprender a construir materiais para a sala de aula	2	1
	Aprender a registar a avaliação dos alunos	2	1
	Aprender a ler em voz alta para os alunos	2	1
	TOTAL da CATEGORIA	117	47

- Aplicação na sala de aula das aprendizagens realizadas

A totalidade das entrevistadas abordou esta questão revelando grande convicção e confiança na enumeração das diversas atividades que afirmam pôr em prática motivadas pela formação recebida. O indicador sobre o trabalho realizado para desenvolver a compreensão leitora foi o mais participado. Em todas as entrevistas realizadas, as inquiridas mostraram-se à vontade, denotando uma interiorização sobre os aspetos que enunciaram. Todas revelaram a intenção de centrar o ensino no aluno, referindo várias vezes que estavam atentas aos seus interesses mas também preocupadas em aumentar o seu capital de conhecimento, como se pode ler nos indicadores que expressam – desenvolver a literacia dos alunos, conversar mais com os alunos sobre o que leem, levar ao conhecimento explícito dos adjetivos. As entrevistadas referem que foi esta formação que as levou a introduzir estas práticas, reconhecendo em diversos momentos do discurso que aprenderam novos conceitos e novas estratégias de ensino da leitura.

Na parte da compreensão houve algumas estratégias de trabalho, materiais e atividades que eu introduzi, nomeadamente para compreensão, diversos tipos de texto, texto informativo, texto narrativo (...) Trabalho também ligado com a escrita porque eles têm de ler e de escrever, na análise dos diferentes tipos de texto introduzi vários materiais e atividades que aqui aprendi e me deram... Acho que essa foi a principal mudança (P1)

Em termos de tipologia de textos! Isto há uns anos atrás, quando comecei a dar aulas há dez anos, não se falava muito de tipologia de textos, era uma coisa pouco

falada... Temos agora os avisos, os recados, notícias, convites, que são tipos de texto que estão aí presentes em qualquer sítio, que os adultos têm de os saber escrever, é uma leitura e escrita funcional!

Onde há de facto uma grande rotura, isso é a nível da leitura. É de facto trabalhar a compreensão leitora de outra forma. Trabalhar a compreensão leitora com uma determinada estratégia em função do texto que se pretende trabalhar. Aí todas as colegas reconhecem que o PNEP é uma mais-valia, ensina os professores a fazerem isso (P3)

O que eles (alunos) melhoraram no campo da leitura foi a compreensão daquilo que ouvem ler, porque eles até compreendem, leem histórias e fazem a interpretação, percebem a história que leem mas às vezes, compreenderem a história que ouvem não é tão fácil! E nesse aspeto a formação veio ajudar bastante. (P6)

E a questão de fazer perguntas de inferência...Passei a dar muita importância às perguntas que não estão diretamente no texto, que exigem uma maior complexidade... (P4)

O que eu introduzi com o PNEP foi um trabalho de roteiro sobre as obras literárias. Portanto há um conjunto de obras que eu dou, mais ou menos uma de quinze em quinze dias e em que apresento um roteiro (P3)

Uma das estratégias que temos despoletado é que os meninos vão registando num caderno todas as leituras que vão fazendo, “olha aqui o meu registo!”... (P2)

Eu também comecei a fazer mais vezes, a levar livros de casa, a partilhá-lo e a mostrá-lo..., a chamar a atenção para os livros, isso também comecei a fazer com mais regularidade.(P1)

... havia umas ideias mas elas não estavam sistematizadas em mim. (...)Eu acho que aprendi a ensinar melhor os meus alunos a planificar um texto... e podia dizer outras coisas... (P2)

- Maior consciência sobre a prática pedagógica do ensino da leitura

Relativamente a este aspeto, as entrevistadas mostraram ter realizado novas aprendizagens e que esse facto provocou uma mudança na sua forma de

percecionar o ensino da leitura, imbuídas de novas ferramentas que lhes permitiu não só aperfeiçoar, como compreender a razão da escolha e da aplicação de determinadas estratégias ou atividades.

O que me trouxe esta formação foi aferir a minha linguagem em termos e conceitos, que nós passamos aos alunos muitas vezes de forma errada até! E foi também um estímulo para algumas coisas que eu sabia que estava ali qualquer coisa que faltava e que veio colmatar a minha prática. (P2)

O que é que o PNEP veio trazer na sala de aula? Veio introduzir nessas turmas uma visão mais de consciência fonológica que não existia aplicando só o método global de frase. (...) É importante ter essa fase em que se passa muito pelo oral e do oral se passa à escrita simultaneamente e depois a uma outra fase já com um capital de palavras suficientemente alargado, para se desenvolver uma vertente de consciência fonológica (P3)

Precisamente em relação à leitura a importância da velocidade da leitura foi uma coisa que eu fiquei bastante alerta (P4)

Por exemplo, o que eu me fui apercebendo é que nós com o prático não exploramos a parte oral com os alunos! Por incrível que pareça, que é aquilo que eles usam todos os dias e, se calhar até por isso, porque todos os dias eles falam, todos os dias eles comunicam, então nós “enfiamos um funil” e só nos preocupamos com o uso da escrita! E com a formação (...) eu apercebi-me da importância da compreensão do oral e que aqueles meninos que escrevem pior eram aqueles meninos que se exprimiam oralmente pior! (P5)

- Mais consciência da importância da iniciação e do desenvolvimento da leitura

As entrevistadas evidenciaram preocupação pelo momento inicial do contacto dos alunos com a leitura, referindo que o primeiro ano de escolaridade é crucial para o futuro da aprendizagem podendo mesmo condicioná-lo. Alguns foram bastante críticos em relação à escola, como instituição, por esta ainda não ter o desempenho que julgam ser o mais adequado para uma boa iniciação à leitura.

Destacam o contributo que o PNEP tem dado para que se venha a dar esse salto naquilo que consideram ser uma maior qualidade e maior eficácia do ensino do Português, acreditando que muitos dos problemas existentes se poderiam resolver.

Para os alunos, logo o primeiro contacto com a leitura, é muito pouco gratificante, o que vai condicionar a sua vida de leitor. É o primeiro ano que é fundamental e o que eu acho é que nós, professores, ainda trabalhamos de uma forma muito pouco interessante para os alunos!... O problema dos professores é que escolarizam muito a leitura e tornam aquela coisa tão chata, que depois eles não querem ler!... Isto seria o primeiro passo para resolver muitos dos problemas! A escola tem uma grande responsabilidade nisso. No PNEP há uma grande preocupação com isso, com a questão da leitura porque isso vai condicionar muitas outras coisas, as aprendizagens em áreas variadas... (P1)

As entrevistadas revelam no seu discurso uma admiração pelo trabalho que o PNEP tem vindo a desenvolver no sentido de dar maior consciência aos docentes para os métodos da leitura, através do conhecimento destes e de os levar a pôr em prática um método diferente daquele que a maior parte dos professores diz ter aprendido na sua formação inicial, (o método sintético).

O PNEP veio resolver uma questão que é se nós nos devemos preocupar com o método da leitura ou se teremos que equacionar a intervenção na sala de aula em nome da leitura, num campo mais alargado e portanto tendo em conta os princípios que presidem ao ensino da leitura (...) de facto, o que o PNEP veio desvendar, recorrendo àquilo que a investigação tem dito, o PNEP não veio criar nada de novo, (O PNEP) veio simplesmente encontrar um quadro de referências e passá-las aos professores formadores-residentes de maneira a que se consiga perceber tudo o que há de investigado tudo o que há de positivo na maneira como se há-de ensinar a ler. (P3)

O que interessa é trabalhar não só o método, posicionando o professor (face ao método), que as metas na leitura têm de estar claras, no fim do 1º ciclo, para isso é preciso uma intervenção que se oriente por princípios. Basicamente o que se deve usar são um conjunto de práticas que promovam as duas tendências metodológicas, uma mais analítica, uma mais global e uma mais sintética. (P3)

Esse contributo para uma maior consciencialização é concretizado através de quadros de referências feitos a partir de investigações realizadas no âmbito do ensino da leitura. É face aos resultados obtidos nesses estudos que o PNEP leva

os seus formandos a posicionarem-se face à escola e à aplicação de um método. Em relação a este, os entrevistados mostraram a sua preferência pelo método global, defendendo que este está mais de acordo com as teorias estudadas e apresentadas pelo PNEP.

O que os professores têm feito, e isso não é o que é mais utilizado na minha escola, é a utilização de métodos mais sintéticos. Na minha escola, as pessoas que utilizam o PNEP, utilizam o método global de frase. E os factos que se têm apurado é que os meninos conseguem, no 2º período, alguns miúdos já conseguem estar a ler! Segundo o que a investigação diz, é que no âmbito das escolas eficazes, 15% do sucesso dos alunos é atribuído ao professor. 15%! Portanto o que eu poderei dizer é que o PNEP contribui para que esses 15% sejam conseguidos! (P3)

Uma entrevistada faz uma autocrítica do seu trabalho precedente à formação no PNEP, comparando o método que utilizava e o que deixa entrever que agora utiliza (do sintético para o global).

Eu, pessoalmente, quando queria ensinar inicialmente as letras e depois as palavras... Achei que isto era tudo diferente e fazia muito mais sentido, ensinar a frase, depois as palavras e só depois as letras... (P7)

Em relação ao respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, foi referido que se praticavam estratégias diferenciadas em sala de aula com vista ao sucesso desses alunos. Realçamos a importância conferida à motivação do aluno, que tem de ser mantida acesa para que se registem avanços e se ultrapassem dificuldades.

Por exemplo neste grupo há duas alunas que só aprenderam a ler no segundo ano... Então foi preciso criar outras atividades porque os alunos aprendem cada um ao seu ritmo e nós temos que respeitar esse ritmo, fazer com que eles não percam o entusiasmo. (P1)

É também considerada a aprendizagem de novos conceitos ou chamadas de atenção para aspetos da prática menos trabalhados, referindo uma entrevistada que ao tomar consciência deles, irá integrar o que aprendeu na formação do PNEP nos anos de escolaridade mais apropriados a esse desempenho.

Consolidei algumas ideias que já tinha, desenvolvi, aprofundei, melhorei alguns aspetos ao nível da iniciação, chamaram-me a atenção para alguns aspetos ao nível da decifração que já vou ter em conta quando voltar a ter o primeiro ano. Há algumas questões relativas à análise que aprendi e que tenho que ter mais atenção. (P1)

As entrevistadas consideram igualmente que o seu conhecimento foi enriquecido num aspeto que já anteriormente tinham referido como sendo um dos mais importantes decorrentes do desenvolvimento da leitura, que é o alargamento do campo lexical dos alunos. Manifestam aqui que o que aprenderam de novo o põem em prática em situação de sala de aula. E também uma vez mais surge uma crítica ao trabalho do professor que ainda não aplica estes procedimentos por não saber o suficiente sobre este aspeto do ensino da Língua Portuguesa.

Também aprendi, o que é que é isto de conhecer uma palavra nova, não é só ir ao dicionário. Há muita coisa que se pode fazer à volta das palavras novas e então aí eles percebem, aprendem bastantes coisas... e passei a fazer com os alunos com estes do terceiro ano. (P1)

Neste grupo, para oito meninos, a língua materna não é o português, o seu capital lexical era muito reduzido... então passei a fazer algumas atividades que aprendi aqui e que acho importantes: que tipo de raciocínio podem usar, que estratégias, para tentarem perceber que palavra é (...) isto é um trabalho que é mal feito pelos professores, eu acho que é mal feito, porque não é feito de uma forma aprofundada, de uma forma que fique. (P1)

O facto de os miúdos terem um léxico reduzido e não terem estratégias autónomas de saberem o significado de determinadas palavras... houve muitas coisas, foi muito claro que esta formação foi uma mais-valia! (P4)

Um outro aspeto que motivou bastante os entrevistados foi o da divulgação da Literatura Infantil nas salas de aula e até mesmo nas escolas. Mas sobretudo referiram, de forma apaixonada que os livros circulam nas mãos dos alunos e que estes leem muito mais desde que os professores que estão no PNEP levam livros para as suas salas de aula. Acentuam a riqueza que consideram ser a leitura para além daquela que estava confinada ao uso quase exclusivo dos manuais.

Eu acho que isso é sinceramente a competência que está a ser desenvolvida nos alunos de uma forma diferente! Há pelo menos aqui qualquer coisa que está a acontecer: já não se lê só os excertos que estão nos manuais, todas as turmas deste agrupamento, em que os professores estão envolvidos nesta formação, têm lido livros! Os livros de Literatura para a Infância têm circulado pelas mãos dos meninos. (...) aí não tenho dúvidas, todas o fazem muito mais do que o fariam se não se tivessem envolvido na formação.

... Eu fiz a contabilidade com os meus alunos do número de livros lidos e do número de leituras feitas por eles, em Janeiro e fins Maio e eram numerosos, estrondosos, de centenas de títulos e de leituras feitas. A leitura circulou muito mais do que aquilo que estava a circular antes. (P2)

Em relação à formação inicial, o PNEP trouxe estratégias completamente novas para alguns formandos, como sobressai no seu discurso, dando o exemplo de aprender a avaliar as aquisições feitas pelos alunos.

O registo para a professora avaliar quem conseguiu e não conseguiu, fazer a grelha para avaliar conhecimentos... eu aprendi aqui muito também! Avaliar os conhecimentos que os alunos estavam a adquirir... aprendemos todas, mesmo as minhas colegas disseram que isto era daquelas coisas que não faziam muito! (P7)

Também o aprender a ler em voz alta é referido por uma entrevistada, pois desconhecia como fazê-lo até então e mostrou-se muito satisfeita com esta sua nova aquisição que diz já estar a utilizar quando lê histórias para os seus alunos. O facto de ir mostrando as imagens ao mesmo tempo que lê diz ter aprendido numa sessão do PNEP sobre “ler em voz alta”. Não se questionou porquê, limitando-se a aceitar e a integrar.

Outra coisa que eu aprendi, foi o estar a ler, e tem de se ter algum treino, ler e estar a mostrar ao mesmo tempo porque as crianças começam a idealizar a história... Então é importante mostrar as imagens ao mesmo tempo, isto foi o que eu aprendi... Então a última história que li, já mostrei assim... (P7)

Quando propusemos às entrevistadas que se referissem a sua opinião sobre eventuais efeitos da formação na escola, o seu discurso revelou-se crítico, enumerando os fatores que na sua opinião impedem o desenvolvimento de práticas de trabalho de equipa. Registamos no entanto uma certa evolução positiva à medida que iam avançando na elaboração o seu pensamento, acabando por encontrar pequenos pontos de melhoria, incidindo com peso mais relevante na ideia de que os professores em formação se esforçam por combater a resistência à mudança das práticas pedagógicas por parte dos outros professores da escola. Vejamos isto na estrutura da Tabela 9.

Efeitos da formação na escola

Tabela 9: Efeitos da formação na escola

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Não houve mudança	Na escola não existe o hábito de trabalhar em equipa	7	1
	O excesso de burocracia impede o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas	1	1
	Os Órgãos de gestão não incentivam à formação	2	1
A mudança ocorre sem grandes roturas	Os professores mais novos vão adoptando comportamentos diferentes	7	1
	As mudanças verificam-se a médio ou a longo prazo	6	1
	Existem alterações pontuais, não sistemáticas	3	1
	Era necessário mais tempo de formação para uma mudança mais sólida	2	1
	O PNEP deveria ter um impacto maior no desenvolvimento organizacional das escolas	4	1
A mudança na escola decorre dos professores em formação	Promove-se mais a leitura autónoma	2	1
	Combate-se a resistência à mudança das práticas dos outros professores	12	3
	Partilha-se o que se aprende na formação		4
	TOTAL da CATEGORIA	55	17

- Não houve mudanças

As entrevistadas foram diretamente questionadas sobre o que pensavam sobre os efeitos da formação nas suas escolas. Contrariamente ao que foi afirmado de modo tão entusiasta e positivo sobre as mudanças das suas práticas pedagógicas em sala de aula, neste ponto mostraram-se mais evasivas e menos confiantes nas hipóteses de mudança. Esta categoria foi dividida em três subcategorias de acordo com o que foi retirado do texto produzido pelas suas entrevistas. Foram organizadas de um modo crescendo, isto é, partiu-se das respostas mais negativas até àquelas que vislumbram algumas atitudes de poder mudar alguma situação ou que pelo menos revelam ter essa esperança. Queremos ainda realçar que apesar de nesta questão a expectativa ser menor do que noutra reveladas anteriormente,

as entrevistadas manifestaram uma preocupação pela dificuldade encontrada face à mudança de práticas pedagógicas na escola em geral, evidenciando uma consciência sobre o valor e a importância daquilo que consideram ser necessário mudar na escola para um melhor desempenho ao nível do ensino-aprendizagem. A falta do trabalho em equipa está na linha da frente como uma das principais causas da ausência de mudança, porque, dizem, nada se discute.

Não contagiou coisíssima nenhuma! porque na escola não há momentos para falar do trabalho com os alunos, os professores não têm o hábito de trabalhar em grupo, trabalham de forma isolada não têm o hábito de se juntar para verem, para discutirem, para produzirem materiais, para pensarem em atividades... não há conversa, e eu acho que este é um dos aspetos mais aflitivos da escola. (P1)

As professoras que frequentam a formação revelaram sentir-se isoladas em relação à escola, no que diz respeito ao diálogo entre pares.

Falava do que se passava aqui, (no PNEP) mas com um grupo muito restrito (10)

Outro aspeto negativo apontado como causa da impossibilidade de mudar, foi o excesso de tarefas de ordem burocrática que, consideram, têm sido impostas aos professores não lhes deixando tempo para reflexões sobre a prática pedagógica e discussão de estratégias que possam ser mais ajustadas à realidade das suas turmas.

O único momento (de encontro entre os professores) é, uma vez por mês nas coordenações de ano aparecem inúmeras questões burocráticas (...) essas reuniões são completamente atafalhadas com outras coisas e o resto... não se faz! (P1)

P2 - por exemplo, os Conselhos de Ano. Nas escolas do 1º ciclo, todas as reuniões de Conselho de Ano, deveriam ser um momento de reflexão sobre as práticas e de planificação de trabalho com os alunos e não é isso que acontece! As escolas estão cheias de papéis! (P2)

Consideram que os órgãos de gestão deveriam ter em atenção a missão pedagógica do professor e não o sobrecarregar com trabalho administrativo.

Os Conselhos Executivos enviam para os coordenadores de ano um conjunto de papéis para serem preenchidos, e o tempo, que são duas horas mensais (pelo menos no meu agrupamento é assim), que deveriam ser um tempo de trabalho conjunto, esgota-se neste tipo de situações! ... Para isso é que existe um C.E. e uma secretaria e por aí fora! Acho que o professor não tem de ser o administrativo, mas acho que é! E portanto, não cumpre a sua tarefa, que é uma tarefa pedagógica! (P1)

e também, os órgãos que gerem a escola, não imprimem, não valorizam, não incentivam (...) Como os órgãos de gestão da escola não têm isso como objetivo, aqueles papéis que lá têm, o projeto educativo, o plano anual de atividades, vai-se ver e nada disto, da formação, está lá contemplado, são coisas pequenas, mas são coisas importantes, são aquelas que podem imprimir alguma mudança, se isto não está lá, as pessoas não mudam! (P1)

- A mudança ocorre sem grandes roturas

Apesar do discurso desanimado e crítico que obtivemos na subcategoria anterior, surge neste ponto uma perspetiva de carácter um pouco mais positiva, ressaltando pequenos aspetos que podem ser sinais de mudança ou de desejo que essa mudança ocorra. As entrevistadas têm uma consciência clara sobre estes processos, por certo resultante de muitos anos de serviço – as respondentes nesta subcategoria são as mais velhas - dizendo não acreditar em grandes roturas e que se algo está a mudar é ainda pontual e não sistemático.

Eu não sei se há propriamente mudanças, tenho alguma dúvida, acho que é demasiado audacioso, talvez irrealista dizer que já existam mudanças! As mudanças não se veem a curto prazo, verificam-se a médio ou a longo prazo. Quem estuda as mudanças da escola, como o Barroso ou o Canário, referem que quando o agente externo se afasta, a semente às vezes não dá fruto! E eu sinto isso um pouco, tenho esse receio. Não considero neste momento que há mudanças, há alterações, pontuais, não existem ainda mudanças em rotina... Não existe ainda um trabalho de mudança sistemático e a mudança é sistemática, não é? (P2)

Referem também as entrevistadas que o desejo de mudar que existe dentro de algumas pessoas é que faz com que comecem a ser introduzidas práticas pedagógicas diferentes. Porque são essas pessoas que vão em busca de algo que as ajude a mudar o que querem mudar, que as faça refletir sobre si enquanto professores e sobre o trabalho que desenvolvem com os seus alunos.

Mas existem algumas pessoas com essa vontade e portanto começa a emergir alguma coisa, as pessoas começam a fazer algo de diferente as pessoas vão-se adaptando, mudando aos bocadinhos... não acredito muito em roturas pedagógicas, não tenho essa perspetiva e tenho 30 anos de serviço, mas... se calhar! (risos) é provável que aconteça em algumas cabeças! (P3)

Joga-se muito no querer, na vontade que as pessoas têm para fazer essa mudança, na vontade que as pessoas têm para aprender mais e rentabilizar aquilo que aprenderam para no campo do professor, mudar a sua prática. (P2)

A formação PNEP só é fundamental, para quem tenha vontade de fazer essa mudança, aí sim, bate, mexe com as pessoas (P2)

A pessoa que está inquieta e que não está totalmente satisfeita é que vai à procura para ficar a saber mais! Aquelas que já têm dentro de si essa vontade, são insatisfeitas... quem vive insatisfeito está sempre à procura de aperfeiçoar, quem está instalado, não faz, não, precisa nem quer isso! Porque isso incomoda! (P2)

Foi também considerado que a formação do PNEP deveria ainda ter um tempo de duração superior para se conseguir obter maior consistência nos processos de mudança, visto esta não ser fácil de realizar.

No âmbito da escola, quando nós trabalhamos com adultos, as mudanças que estão preconizadas neste programa, como em qualquer outro, não se fazem de um dia para o outro, não se fazem por decreto ou porque se concebeu um programa de formação. Mas mudar as práticas, não é nada fácil! Aquilo que eu verifico ... é que as pessoas estão muito ancoradas, sentem-se mais seguras na forma como funcionam e alterar isto, não é, na minha ótica, num ano e não é só pela formação PNEP. (P2)

Para mim, em termos de mudança de práticas era importante que o PNEP previsse como obrigatório dois anos de formação, em que o primeiro ano para a maior parte das pessoas (algumas colegas dizem que é um novo estágio...), eu não direi que é um novo estágio porque as pessoas têm muita experiência profissional, mas é o despoletar para, e que de uma forma acompanhada, como está previsto, que pudéssemos, que estas práticas pudessem assumir um carácter de continuidade, de

sistematicidade... eu acho que num ano isso não se consegue e em dois anos, provavelmente isso vai conseguir-se melhor e em maior número de pessoas. (P2)

O desenvolvimento organizacional da escola com vista ao aumento da qualidade do ensino que deveria implicar a constituição de equipas pedagógicas, foi outro dos aspetos mencionados no discurso que recolhemos.

Eu gostaria muito que as escolas apostassem no desenvolvimento organizacional e que potenciasssem a escola, que a escola fosse uma referência de qualidade no ensino e que fosse um veículo... só que é um objetivo muito pretensioso... para isso tem de haver equipas pedagógicas a funcionar (...) O PNEP podia ter um impacto, na minha opinião, em termos da organização-escola do agrupamento e acho que não tem...

Contudo, à formação no PNEP foi atribuído o papel de inquietar os professores, sendo este facto olhado como sendo uma vantagem, um sinal promissor de mudança. Esta inquietação tem origem na confrontação dos novos conceitos com os antigos.

Os conceitos evoluem e a maior parte das pessoas está parada num determinado conceito e agora foi confrontada com outras formas e outros conceitos e isso inquietou-as, desassossegoou-as! E quando o desassossego começa, eu acho que isso é uma grande vantagem (P10)

- A mudança na escola decorre dos professores em formação

Um aspeto positivo resultante da formação do PNEP, no que diz respeito à ocorrência de mudança na escola, é o facto referido por algumas entrevistadas que afirmam existir interesse da parte dos outros professores da escola em fazer esta formação, motivados pelos que atualmente a frequentam.

Em termos da escola, não estão todos a fazer esta formação, os professores perceberam que esta formação foi muito rica em todos os aspetos, dizem “se eu cá ficar para o ano, quero fazer aquela formação!”, porque ao ouvirem-nos, eles sentem-se motivados a frequentar a formação para o ano (P6)

Outro fator considerado importante, é o da partilha de informação entre os professores formandos e aquela que existe destes para os outros professores da escola, quando trabalham em equipa.

Há estas discussões... não são com a formadora, são depois com as colegas. Há várias colegas do 4º ano e nós acabamos por fazer algumas atividades similares e dizemos “Ah, tu fizeste assim, mas correu-te bem?”... vamo-nos ajudando, intra-ajudando e partilhando e a coisa funciona melhor e com uma dinâmica agradável e funcional (P5)

Eu entrei naquela salinha, e estava a decorrer uma reunião de Conselho de Ano e, uma das colegas não está a fazer a formação por motivos de saúde, e as colegas estavam a pô-la a par daquilo que tínhamos planificado para o trabalho sobre um livro de uma escritora que vem à escola. Ora bem, eu tenho que encarar isso como um aspeto favorável (P2)

(...) Já disse às minhas colegas da formação “Olha passa-me tudo o que tiveres do 1ºano, para eu poder já analisar e poder depois aplicar.”. Isto passa-se com as colegas que fizeram a formação, tal como elas gostavam de ficar com tudo o que eu fiz para o 3º e 4º ano, também querem que eu lhes passe o material todo para poderem ficar com ele e utilizar depois. (P6)

Na tabela que vamos agora apresentar, é possível observar em que domínios a formação conseguiu ter impacto, ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional das formandas que entrevistámos. A melhoria da prática pedagógica conquista o maior número de enumerações, para ela concorrendo todo um leque de saberes adquirido ao longo da formação. Registamos ainda o tom entusiasmado com que as nossas entrevistadas se expressaram neste campo.

- Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional

Tabela 10: Categoria I: Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Enriquecimento	Atualização de conceitos para as novas	6	2

profissional do professor	orientações programáticas do Português	1	
	Conhecimento da importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura	1	1
	Aprendizagem sobre o método global de leitura	6	3
	Preocupação em melhorar a prática pedagógica	8	5
	Partilha de saberes	3	3
	Maior segurança no ensino da leitura e escrita	1	1
	Desejo de continuar a formação	2	1
Influência sobre o gosto e hábitos de leitura do professor	A formação no PNEP alterou interesses literários	8	3
	A leitura faz parte da vida do professor	15	4
Novas representações sobre a importância de ler / ouvir ler, na infância	Ter consciência da importância de ler para os filhos	6	2
	Ter consciência do valor da Literatura Infantil no seu próprio desenvolvimento	2	1
	TOTAL da CATEGORIA	58	27

- Enriquecimento profissional do professor

Nesta subcategoria foi nossa intenção perceber que tipo de impacto a formação tinha imprimido nos seus formandos, no campo do seu desenvolvimento profissional. Verificámos que a maioria revela uma grande satisfação por aquilo que aprendeu ou visa ainda aprender, estabelecendo por vezes comparações com a sua formação inicial e as lacunas desta. A preocupação em melhorar a sua prática pedagógica é a questão que colhe mais intervenções, revelando uma reflexão sobre esta e um desejo emergente de se manter atualizado ou mais esclarecido.

Acho que aprendi bastantes coisas... refiz algumas ideias que tinha aprofundei alguns conceitos (...) há muitas coisas, livros, documentos escritos mais ou menos informais que já têm lá as orientações para os professores seguirem, que vão muito na linha do PNEP, só que as pessoas, ou não leem, ou leem e arrumam e como estas discussões não são discutidas na escola, porque não há esse hábito, tudo aquilo morre! (P1)

Embora seja mais trabalhoso para o professor, acho eu, mas é assim, nós também temos de procurar, é uma obrigação nossa, irmo-nos atualizando, as sociedades estão a mudar, as exigências vão sendo cada vez maiores e se nós não nos formos atualizando, depois para responder àquilo que nos pedem, como agora, acabamos por compartimentar as aprendizagens dos meninos... (P6)

A consciência fonológica, eu não sabia nada disso... bem, eu também fiz a formação ao nível de um 1º ano, as minhas colegas fizeram no 3º e 4º... a dimensão textual, os textos...Na faculdade ensinaram-me o método tradicional, pronto, não aprendi nada de novo, ou seja, ia continuar a ensinar como eu tinha aprendido... Mas agora com o PNEP aprendi muita coisa! (P7)

Defendem que o PNEP, pela sua importância ao nível da prática pedagógica de um ensino do Português com qualidade, deveria ser de carácter obrigatório para todos os professores, porque se considera que esta formação dá resposta às suas necessidades.

Esta formação devia ser quase obrigatória para todos os professores, porque a nossa formação inicial não foi lá muito boa e agora penso que também não é... depois o professor que é novo, chega à escola e é mergulhado naquela forma de funcionar e rapidamente, ao fim do ano, está completamente acomodado! Esta formação realmente vem no sentido de colmatar as necessidades que os professores têm, eventualmente, ou porque na formação inicial não teve... (P1)

O método global de ensino para a aprendizagem da leitura é de novo referido e visto agora como uma mais-valia sobre o conhecimento do professor neste domínio, o que o faz sentir-se mais enriquecido profissionalmente.

Numa certa altura comecei a levar-lhes coisas para ler, poemas – que eles agora já leem tudo! - afixar listas de palavras, textos deles, visualizar palavras que é tão importante! Enquanto nós pensávamos que era letra a letra, fixar as letras! Eu achava

que era este o método (sintético) que ia implementar, era o único que sabia e há milhares de professores que pensam que é assim que se ensina a ler! (P7)

A formação ensina o começar a ler através do método global e isso vai dar azo a muitas coisas para fazer a partir dos livros, não é, do que aquilo que se faz com o método sintético... (P6)

Para mim foi mesmo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e aí eu estava mesmo a precisar e serviu-me de reflexão para o meu portfólio, foi aí que eu trabalhei mais, porque a formação inicial não é suficiente! (...) E na faculdade não indicam, a mim nunca ninguém me ensinou, se uma pessoa não está ensinada e motivada para implementar um método novo não o vai pôr em prática! Agora aquele que nós aprendemos no PNEP, que é o método global, eu não tinha ouvido falar! (P7)

Melhorar a sua prática pedagógica, refletindo e questionando-se foi, como vimos, um dos aspetos referidos com ênfase pela maioria das entrevistadas. Ao responderem a esta questão, exprimiram o sentimento provocado pela mudança que a formação operou nelas, ligando o desenvolvimento profissional ao pessoal, constatando que os dois tinham registado alterações e disso estavam agradadas. O facto de a formação induzir os professores a questionarem-se “porquê?”, constituiu ponto de partida para uma atitude reflexiva.

Eu acho que temos de ter segurança mas temos de estar sempre a questionar se uma coisa corre mal, normalmente as responsabilidades são sempre externas ao professor e (estes) não questionam a sua ação (P1)

Nós não podemos fazer uma reflexão para o exterior, nós devemos fazer uma reflexão para o interior, o que é que eu sei, o que é que eu posso fazer, o que é que a escola pode fazer para ajudar este menino a... O pessoal e o profissional estão muito ligados, não há desenvolvimento pessoal sem o profissional e vice-versa... Eu, para além deste desenvolvimento pessoal e profissional, que houve, que neste âmbito do PNEP aconteceu sem dúvida alguma, continua a acontecer (P2)

Também acontece às vezes dizermos “eh pá, isto não me correu nada bem, tenho de pensar porquê!”. Aqui, nesta formação, perguntam-nos “então tu achas que não correu bem porquê?” (P5)

Sim, é mesmo uma reflexão de trabalho... (P6)

Acabou por ser uma formação ao nível profissional e também pessoal, porque houve em mim uma mudança, aliás sinto-me mais segura hoje em dia a falar sobre certas coisas que aprendi, como hei-de dizer? Certos vocábulos que utilizava que não estavam corretos e outros que comecei a utilizar porque agora a Língua Portuguesa tem várias expressões novas e nós já nos sentimos à vontade a falar nelas, nesses vocábulos que se falam hoje em dia... (P7)

- Influência sobre o gosto e hábitos de leitura do professor

Em relação ao impacto do PNEP sobre o próprio interesse por ler, as entrevistadas revelaram que não só isso aconteceu, em alguns casos, como influenciou tipos de leitura diferentes dos que tinham até aí.

Eu costumo dizer que o meu projeto como leitora vai mudando ao longo da minha vida! Tenho momentos em que sou leitora, como agora, compulsiva de livros de literatura para a infância (P2)

Normalmente anda sempre um saco comigo e partilho com as pessoas, tanto com os grandes como com os pequenos determinados textos. (P3)

Tem, tem! Por exemplo a biblioteca de sala, alguns livros são meus e em casa tenho muitos livros (P5)

P7 - Leio, aliás gosto de ler... Eu acho que só (comecei a gostar de ler) quando acabei o curso! Agora ando doida na Fnac à procura disso, (de Literatura Infantil) mas o PNEP contribuiu muito, sem dúvida! Ler histórias, mostrar... eu passo horas na Fnac, o meu marido diz que eu não era assim! Mas o PNEP também me trouxe esta veia... (de gostar de ler) (...) O PNEP ajudou, sem dúvida!

No que diz respeito a gostar de ler, houve bastantes afirmações sobre a importância que a leitura representa na vida das entrevistadas, enquanto professoras. À pergunta sobre se gostavam de ler, não houve nenhuma resposta negativa, sendo interessante o modo como foram dialogando sobre a relação que tinham com a leitura. Os gostos individuais são bastante distintos uns dos outros, tendo apenas como denominador comum a Literatura Infantil, motivada pelo PNEP.

Tenho momentos em que, por obrigações acadêmicas, sou leitora de livros acadêmicos depois, os livros mais recreativos, tenho vários momentos, mas tenho muito pouco tempo para me dedicar a essa leitura ... Este ano é o PNEP que nos obriga a ler “mooontes” de coisas, e bem, mas depois não temos espaço para ler, para fazer a minha leitura recreativa! (P2)

Eu privilegio sempre a leitura numa vertente técnica. E nisso sou uma consumidora compulsiva. É mais nesta vertente que eu pretendo saber, é sempre nesta vertente de uma necessidade... às vezes é mais na curiosidade científica, saber o que é que se tem avançado, o que se descobriu... interesse-me por outros sistemas educativos para comparar evoluções, é mais nessa vertente. A leitura pelo prazer ou a leitura de ler, não é uma vertente que eu explore bastante...não exploro! E às vezes até descubro no campo da poesia ou no campo da literatura situações, excertos, que advêm da literatura mais científica ou mais....lógica. (P3)

Acho que sim que é essencial ler! (P5)

Gosto de ler, gosto de ler mas são os livros de coisas que eu gosto de ler sobre as minhas temáticas preferidas...Ah...tudo o que tenha a ver com animais! A sua alimentação, o seu habitat, a sua forma de viver... Gosto de ler e devoro, coisas que eu quero aprender, o que me traz motivação. Não gosto muito de ler romances, essas coisas não! (P7)

- Novas representações sobre a importância de ler/ouvir ler na infância

A criação do gosto pela leitura, foi refletido pelas entrevistadas como algo a ser incutido desde a infância.

Esta ideia ancorou-se nas teorias do PNEP sobre a importância da Literatura Infantil e por essa razão, para além das portas da escola, é reconhecida e praticada em casa, junto dos filhos. Surge também a memória do primeiro incentivo recebido em criança e em simultâneo a qualidade literária que é oferecida às crianças.

Tenho uma menina com seis anos e portanto é mais fácil o meu papel de mãe e de professora! Procuro estimulá-la para a leitura, tenho de ter alguns momentos em que

leio com ela e em que pergunto sobre os livros que lhe ofereceram... momentos que são sempre importantes e que nos devem rodear (P5)

O gosto foi-me dado pelo meu pai. (...) o meu pai incentivava-me muito à leitura, eu lembro-me que quando tinha 8, 9 anos, ia perguntar ao meu pai se podia ler um bocadinho antes de dormir e ele dizia “Lês meia-hora, depois apagas a luz”, portanto era a minha rotina, ler todos os dias, levar livros para férias... foi fundamentalmente o meu pai que me deu o gosto de ler.(P6)

A última Tabela do nosso estudo, em baixo apresentada, diz respeito à apreciação global que as formandas fazem da formação que frequentaram. De um modo geral, as entrevistadas manifestaram satisfação, acusando no entanto uma carga excessiva de trabalho com a realização de um portfólio final que constituiu o elemento-chave da avaliação.

O grau de exigência foi também referido como dificuldade, mas em contraponto, a figura dos formadores foi destacada positivamente pela disponibilidade que revelaram em prestar apoio aos formandos.

Apreciação geral da formação

Tabela 11: Apreciação geral da formação

SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQUÊNCIA	
		UR	UE
Qualidade dos formadores	Ter disponibilidade para ajudar	2	2
	Pôr os formandos à vontade na sua presença	4	1
Dificuldades na formação	Acumulação de trabalho	3	3
	Exigência	2	2
	Realização do portfólio final	3	1
Considerações finais sobre a formação	Longa duração	1	1
	Muita aprendizagem	2	2
	Muita prática	3	1
	TOTAL da CATEGORIA	20	13

- Qualidade dos formadores

Reportando-se à questão sobre que opiniões tinham da formação em geral, o que sobressaiu de imediato foi o facto de as formadoras se mostrarem disponíveis para fazerem o acompanhamento necessário. Mesmo a obrigação de ter aulas assistidas, não levantou problemas devido a essa razão e também por haver um conhecimento anterior da formadora.

Nós temos formação na ESE às sextas-feiras, e se temos mais dúvidas neste âmbito, as formadoras estão disponíveis para nos ajudar... (P2)

A formadora vir ver-nos de quinze em quinze dias, se calhar para alguns professores não é tão fácil assim! Mas eu, lá está, estava com aquela colega com a qual me sentia à vontade e não estava tanto, tão renitente e senti-me à vontade com ela aqui, até me esquecia que ela estava cá, se calhar se fosse com outra pessoa de fora, não me sentia assim! Ia sentir-me mais condicionada, assim não me custou nada, custou-me o primeiro dia e depois pronto, não foi custoso. (P6)

- Dificuldades na formação

Algumas entrevistadas referiram ter sentido dificuldade durante a formação por três motivos: acumulação de trabalho, grau de exigência e a construção de um portfólio para a avaliação final.

Em relação a este último, é referido que o mesmo deveria ser construído ao longo do tempo em que decorreu a formação e não apenas no final. Contudo, estes fatores não foram impeditivos da sua concretização e de uma consideração final positiva sobre os novos conteúdos aprendidos.

Na altura estava a acabar a minha tese de complemento à licenciatura, e a acumulação que eu tinha, ser responsável por uma turma de 4º ano, estar a terminar a tese e o PNEP, foi muita coisa (P2)

Foi muito cansativo, dar aulas e fazer a formação... (P4)

Sem dúvida! Muito positiva! Foi uma formação muito “puxada”, muito cansativa, que requer muito de nós em termos de práticas de aulas, requer muito...custou muito a fazer porque é no fim do ano e calhou numa altura em que as provas de aferição surgiram, tínhamos de corrigir provas, um prazo para as entregar, também estou a fazer o mestrado... tinha que entregar trabalhos... foi tudo na mesma semana! Isso foi custoso, perdi muitas horas de sono, mas acho que valeu a pena, não me sinto arrependida de todo de ter feito a formação! (P6)

Exigente, é uma formação muito exigente, não é para qualquer pessoa, só mesmo para quem quer aprender, porque aquelas pessoas que vão para as formações só por estarem... esta formação não dá! Tem de se trabalhar, trabalhar, trabalhar! Mas só assim é que se aprende, não é? (P7)

O que foi custoso depois foi fazer o portfólio final, foi compilar tudo, analisar tudo, refletir em tudo o que tínhamos feito. Deve ser uma coisa mais faseada e ... e devemos fazer isso quando temos formação. Nesse aspeto, eu refleti mas acabava por não passar ao papel, falava só com as minhas colegas e depois fazer o portfólio tornou-se um bocado mais complicado! (P6)

- Considerações finais sobre a formação

As entrevistadas consideraram que a formação no PNEP superou as expectativas que tinham no momento em que a iniciaram, manifestando a sua satisfação pelo que aprenderam. Acrescentaram também que o facto de terem sido obrigadas a experimentar novas estratégias pedagógicas, foi um fator positivo para a sua prática e isso conferiu às formandas um estatuto de participação ativa, porque aprendem sobre o que fazem.

O meu primeiro objetivo está já atingido, mesmo superado como agora se diz, porque eu estou a aprender muito no âmbito do PNEP. (P2)

Sim, sim, completamente, foram alcançadas (as expectativas) e em muitos casos ultrapassadas! (P4)

É evidente que aqui aprendi coisas novas e que havia dificuldades que eu não conseguia superar e agora o PNEP tornou as coisas muito mais claras...Estamos a fazer e a aprender sobre o fazer! (...) a formação é constante e é ativa, não é uma formação passiva! (P5)

Nas palavras das entrevistadas está patente uma avaliação bastante positiva desta formação. Tanto o seu programa, como os métodos utilizados para a sua realização e os instrumentos que pôs nas mãos das formandas foram considerados benéficos para o desenvolvimento profissional dos sujeitos, verificando-se grande satisfação por parte destes. Os aspetos relacionados com a prática pedagógica que foram referidos ao longo das entrevistas, assim como os novos conceitos dos quais as professoras em formação se foram apropriando, revelam o juízo de valor que as formandas fazem desta formação. Todas estas dimensões podem constituir-se como coordenadas para uma avaliação mais aprofundada do PNEP. Contudo, avaliar o seu impacto requer um investimento num tempo mais alongado, que excede as possibilidades deste estudo. A avaliação do impacto desta formação limitou-se assim à recolha e análise das opiniões e valores das professoras em contexto de formação, que constituiu o corpus da nossa investigação empírica.

CONCLUSÕES

Ao longo da parte empírica do nosso estudo, fomos expressando algumas considerações que indiciam já alguma pertinência quanto à decisão sobre os textos que destacámos, da parte das nossas inquiridas.

A leitura global dos resultados obtidos sugere-nos que a ação de formação que esteve na base da nossa investigação, teve um impacto, senão a médio ou a longo prazo, pelo menos imediato na forma como as professoras formandas substanciaram o seu discurso no que diz respeito às suas práticas pedagógicas para a promoção da leitura. Um aspeto que desde logo se afigurou como positivo, foi o facto de as formandas estarem manifestamente motivadas para frequentarem uma formação de longa duração, o que à partida poderia apresentar alguns constrangimentos, e ao mesmo tempo estarem conscientes das necessidades educativas na área em cuja ação se ancorou, o ensino do português. Revelando-se predispostas para aprender, vinculam a ideia de que a formação contínua é imprescindível para que se desenvolvimento pessoal e profissional ocorra ao longo da sua carreira docente. Mas para além deste fator, queremos destacar aquele que esteve presente no decorrer da maioria dos discursos – o interesse e a preocupação por ensinar melhor para que os seus alunos obtenham melhores resultados.

Dado que a nossa investigação sobre a ação de formação no PNEP se focalizou no âmbito da promoção da leitura, levou a que deixássemos de fora outros domínios abrangidos por este plano de formação, o que pode apresentar uma limitação do estudo. No entanto, a nossa escolha ajudou a enfatizar a questão que destacámos como fundamental, pois como vimos na introdução, tem sido a ela que se têm reportado as análises mais recentes sobre as causas dos baixo níveis de literacia encontrados nos estudos que então referimos. Neste sentido, abordámos as nossas entrevistadas quase exclusivamente sobre os efeitos da formação na mudança de práticas e atitudes voltadas para o ensino e o desenvolvimento de hábitos de leitura, o que nos permitiu afinar algumas considerações a partir do que as professoras formandas revelaram e que entendemos serem mais pertinentes e passamos a referir:

- Um conhecimento bem construído sobre todas as competências da leitura que estão envolvidas nesta aquisição, pondo a tónica na que parece ser a principal, que é a da compreensão daquilo que se lê;

- Uma consciencialização da importância da leitura como competência transversal para aceder a outros aspetos do conhecimento;

- A atribuição à leitura como alimento do imaginário infantil e da construção do aluno como pessoa;

- A importância do desenvolvimento lexical que se enriquece com mais leitura e prática da oralidade, reconhecendo que esta deve ser estimulada em contexto de sala de aula;

- A necessidade de levar os alunos a aprofundar a compreensão dos textos, sustentando a ideia de que não basta ler, é preciso que a leitura seja eficaz;

- A reflexão sobre a importância dada pelo professor à leitura e ao modo como o faz em sala de aula com os alunos, defendendo a ideia de que o professor é corresponsável no sucesso ou no insucesso do aluno perante a aprendizagem da leitura e no gosto por continuar a ler;

- A tónica posta na mais-valia que advém de uma formação capaz de gerar maior eficiência e sentimento de segurança na escolha de estratégias pedagógicas adequadas para ensinar a ler.

A partir deste último ponto, podemos, em jeito de conclusão, avançar que o impacto da ação de formação integrada no PNEP se fez essencialmente sentir ao nível de uma aprendizagem de novos conceitos e de diferenciadas estratégias que induziram as formandas à sua aplicação direta no contexto de sala de aula, como pudemos verificar através da enumeração de atividades apresentada na nossa tabela “Efeitos na prática pedagógica do professor”. Não sendo nosso propósito refletirmos aqui sobre a questão do método de leitura, não queremos deixar de realçar que este aspeto continua a estar bem presente no pensamento das professoras que inquirimos, pondo em destaque a importância da existência de um quadro de referências que dê sentido e suporte científico à sua escolha. Neste ponto foi também surpreendente constatar que há ainda professores do 1º ciclo

que desconhecem a diversidade dos métodos e, por consequência, as suas vantagens e desvantagens face ao grupo de alunos com que se trabalha.

Quanto ao impacto que esta formação possa ter gerado nas escolas onde lecionam as formandas, podemos deduzir pelas suas locuções que este não teve em resultados significativos ao nível do trabalho em equipa. Os resultados que obtivemos sugerem a necessidade de uma durabilidade de tempo ainda mais alargada para que uma mudança fosse visível. É contudo interessante verificar que os professores formandos são vistos como uma referência para imprimir algumas atitudes de mudança, sobretudo ao nível dos seus pares, através da partilha do novo conhecimento.

Foi também possível apercebermo-nos da preocupação latente das formandas em melhorar sua prática pedagógica, quer através do entusiasmo expresso, quer pela consciencialização que foram revelando à medida que iam construindo o seu discurso. Este aspeto foi emergindo em paralelo à apreciação da formação que dizem ter-lhes trazido inquietação sobre o que pensavam antes e o que foram aprendendo, levando-as a uma reconstrução do seu saber.

As considerações finais sobre a formação que apresentámos indiciam que:

- O tempo de duração da formação (dois anos) foi muito importante para consolidar as aprendizagens nela realizadas, permitindo pô-las em prática e discutilas em grupo;
- A componente da formação voltada para a prática permitiu às formandas ganhar segurança e confrontar antigos conceitos com os que foram adquirindo, levando-as a alterarem-nos;
- O grau de exigência da formação colocado aos formandos foi aceite e compreendido como inevitável para quem tem como finalidade aprender mais,
- As expetativas iniciais das formandas foram atingidas no final da formação, como testemunharam as suas palavras.

Ao finalizar o nosso estudo, queremos ainda sublinhar que em todo o discurso que recolhemos, transpareceu uma avaliação desta formação muito positiva no que diz respeito à aprendizagem que consideram ter feito na área do ensino do português. O facto de se realizar na escola onde trabalhavam e ter uma formadora

com quem estabeleceram uma relação de proximidade, foram também notas de destaque, que nos fazem refletir sobre a importância da formação em situação de sala de aula. O apontamento menos favorável, relacionado com o tipo de avaliação exigido, no molde portfólio, não chegou a constituir-se como fator negativo, o que nos leva a poder afirmar que os objetivos do plano de formação foram delineados com bom conhecimento da realidade em que os professores do 1º ciclo se encontram, isto é, a necessitarem de formação contínua elencada a partir de um estudo sério e contextualizado sobre as dificuldades da sua prática pedagógica.

Pensamos ainda ser importante referir, apresentadas as nossas conclusões, que consideramos ter também atingido os objetivos a que nos propusemos. Apesar das suas limitações, acreditamos ter contribuído para uma reflexão mais aprofundada sobre a importância da formação contínua realizada nos moldes em que decorreu a do nosso estudo, já que este revela um despertar da consciência das suas formandas para a necessidade da reflexão constante, baseada no contato com o conhecimento científico e na prática pedagógica acompanhada, em sala de aula. Esperamos também que planos de formação como este, não se extingam por razões que não são da ordem da qualidade educativa e que, ao terminarem sem deixar continuidade, ponham em causa toda a mudança pedagógica que semearam.

PARTE III – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

Actas do 4º encontro nacional de professores de português (pp. 63-669. Lisboa: Associação dos Professores de Português/ Escola Superior de Educação de Lisboa.

ADAMS, J. D., (1999). *The formulation, development and testing of an impact evaluation model for continuing professional education*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

AMADO, J.S. (2000). *A técnica da análise de conteúdo*. AMADO, Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), n.º5, pp. 53-63.

AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Edições Educa.

BALLESTEROS E.G et al, (2003) *Lectura Recreativa y Aprendizaje de Habilidades Lingüísticas Básicas*, Ed. Universidad de Granada,

BARBIER, J.M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.

BARDIN, L (1997). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário (org.) 2.ª Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78

BIKLEN, S., & BOGDAN, R. (1994). *Uma investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BRINKERHOFF, R. O., et al. (1983). *Program Evaluation. A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

CANÁRIO, Rui: (1995). 'Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?'. In: *Cadernos de organização e gestão escolar*, v.3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional. ISBN 972-9380-83-X.

CAUTERMAN, M.; DEMAILLY, L.; SUFFYS, S.; BLIEZ-SULLEROT, N (s/d). *É útil a Formação Contínua de Professores?* Porto: Ed. Rés

CERRILLO, P.C. & PADRINO, J.G. (2001). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha

CURTO, L et al (2008). *Escrever e Ler Vol.I: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. São Paulo: Artmed Editora

CRUZ, C. (2007). *O professor de Português e a promoção da leitura na escola. Mestrado em Ciências da Educação* -Universidade de Lisboa – Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação.

CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel: Eds. Técnicas

DE KETELLE, J.M. (2001). Évolution des problématiques issues de l'Évaluation Formative. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck e Larcier, S.A.

DUARTE, Inês, “A Formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna” in Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação dos Professores, nº2, 2001, pp.27-34.

DURAND, G. (1989) *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (org). (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. In: *Revista de Educação*. Vol XI, nº 1, p. 17-20

FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: PUF

FIGARI, G. (1994). *Évaluer: que référenciel?* Bruxelles: De Boeck.

FIGARI, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de Avaliação dos Sistemas de Ensino. In: .ESTRELA, A. E NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto. Porto Eds.

FREIRE, P (1993) *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, nº 2). ISBN 972-0-34152-1.

GÓMEZ-VILLALBA (2001) – *Animación a la lectura: desde e juego a la comprensión* in Hábitos Lectores y Animación a la lectura, Coleccion Estudios – Ediciones de la Universiad de Castilla-La Mancha Cuenca.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora
- JEAN, G. (2000). *A Leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget
- KEMPSTER, G. (2204). Sólo com los libros no basta para crear Buenos Lectores. *Educación y Biblioteca*, 144, 17-18.
- KIRKPATRICK, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- KLEIMAN, Ângela. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. - Campinas/SP: Pontes.
- LEITE, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.
- LESNE, M (1994). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LOUREIRO, L.S. (2000) – Leitura: um processo interactivo. Em Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (Org.), *Didáctica da língua e da literatura, Actas do V Congresso Internacional da Didáctica da Língua e da Literatura, 6 e 8 de Outubro de 1998: Vol II (pp. 867-874)*. Coimbra: Almedina.
- MANGUEL, A. (1998). *Uma História da leitura*. Lisboa: Presença
- MARCELO-GARCIA. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto : Porto Ed.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: ministério da Educação / gabinete de Avaliação Educacional.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: ministério da Educação / gabinete de Avaliação Educacional.
- MIALARET (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Ed. Estampa
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.

PENNAC, D. (1996). *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA

PIQUE, B. (1990). *L'Évaluation Participative de la Formation*. Lyon: Chronique Sociale

RODRIGUES, P. (1993). A avaliação Curricular. In: ESTRELA, A., e NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Eds.

SÁ, C. M. (2007). *Estratégias para trabalhar a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [Documento policopiado].

SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? –*

Caracterização do Nível de Literatura da População Escolar Portuguesa. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/ ME.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

SIM-SIM, I. (2006) (Coord). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM (2007-2008) - Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)^{1.º} Ciclo do Ensino Básico

STEINER, G (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva

STUFFLEBEAM, D.L. (1986). The CIIP Model for Program and Evaluation. In MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D.L. (Eds) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer- Nijhoff Publs.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEISS, J.; WHIRTNER, M (2001). Innovations et Évolution des Pratiques d'Évaluation en Suisse Romande. In : *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier

VIAL, M. (2002) Évaluation et Régulation. In: *L'Activité Évaluative Réinterrogée. Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck e Larcier

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

1986 - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.

1989 - Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário

2007 - Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2009 - Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Competências Essenciais do Ensino Básico, <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

Sim-Sim, Inês (2001a). «Um Retrato da Situação: Os Dados e os Factos», *in* Sim-Sim, Inês (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua*

Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Magalhães, Ana Maria & Alçada, Isabel (1994). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa: Caminho.

Dicionário Académico da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora

ANEXOS

Anexo 1 - Guião de Entrevista

Formação de Professores – Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Objectivos Gerais: conhecer qual o impacto que a Formação no PNEP teve na mudança de prática pedagógica do professor; compreender quais as motivações para a participação do professor nesta Formação; perceber se as finalidades da Formação foram de encontro às suas expectativas iniciais.

Objectivos Específicos: conduzir a entrevista de modo a que o entrevistado revele as suas concepções sobre o porquê da sua inscrição nesta Formação, quais os suas necessidades relacionadas com o desenvolvimento da sua pessoa como professor e da mudança operada na sua prática pedagógica; perceber quais os valores que o professor atribui à leitura, que tipo de contributo esta pode aportar na sua vida pessoal e profissional e no desenvolvimento dos seus alunos; aferir o que é que a Formação trouxe de novo na sua prática com os alunos, qual o impacto produzido por esta Formação.

Bloco	TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	NOTAS
A	Apresentação	<p>Apresentar o entrevistador e o objetivo da entrevista</p> <p>Conhecer alguns dados sobre o entrevistado (idade, anos na carreira...)</p> <p>Garantir a confidencialidade</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>		<p>Mostrar interesse pelo entrevistado e pela sua formação, criar um clima descontraído</p> <p>Gravador</p>
B	Motivação para a Formação no PNEP	Conhecer as razões que levaram o formando a realizar esta Formação	<p>- Que razões o/a levaram a inscrever-se na Formação do PNEP?</p> <p>- Que expectativas têm sobre a ajuda que este tipo de formação vai trazer para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem?</p>	
	A importância da	Conhecer o valor que o formando atribui à leitura	- Que importância tem para si a leitura no desenvolvimento dos seus alunos?	

C	leitura		- Qual o papel da leitura na sua vida pessoal e na sua vida profissional?	
C	Fatores que condicionam a leitura	Conhecer as dificuldades no ensino/promoção da leitura	Quais os principais obstáculos que pensa estarem na origem ou que condicionam a motivação dos alunos pela leitura?	
D	Fatores que promovem a leitura na escola	Recolher dados sobre contributos da Formação	O que é que a Formação lhe trouxe de novo como ajuda para promover a leitura?	Pedir para relatar uma experiência, contar o que faz para criar o gosto dos alunos pela leitura...
D	Finalidades da Formação	Recolher dados sobre a transformação do professor	Considera que a formação do PNEP contribui(u) para uma mudança na sua prática pedagógica?	Pedir exemplos, o que faz de diferente, como professor, que tenha sido motivado pela Formação
E	Agradecimento	Agradecer ao entrevistado pela sua disponibilidade		Ser caloroso, mostrar simpatia pelo entrevistado, deixar em aberto uma eventual segunda entrevista

Anexo 2 - Entrevista

(P2)

Em primeiro lugar gostava de perguntar quais foram as motivações que a levaram a inscrever-se nesta formação...

P2-2 Em primeiro e sempre, o aprender. Eu penso que na escola, eu trabalho há 27 anos, há 27 anos que sou professora, se nós nos restringirmos ao espaço da escola e às pessoas que trabalham na escola, que somos nós professores, corremos o risco de não avançarmos e de pararmos no tempo. Foi sempre isso que me levou a abrir-me para o exterior e vi no PNEP mais uma oportunidade para aprender. Depois, e isto do aprender tem a ver comigo como pessoa como é óbvio, mas também comigo enquanto profissional professora e também como profissional formadora. Eu fiz um Cese em Supervisão e Gestão da Formação e portanto é uma área que eu gosto, é uma área que me interessa. Ser na área da Língua Portuguesa, é um desafio, penso que é uma área fulcral para o sucesso escolar dos nossos alunos e por aquilo que me é dado observar no meu dia-a-dia de professora na escola, penso que os professores têm muito que aprender nesta área! Um dos objetivos do PNEP é a mudança de práticas e eu considero que isso é uma urgência. Ainda antes do PNEP, eu refletia inúmeras vezes sobre isso e lembro-me sempre de uma frase do Perrenoud que não é bem assim, mas que a ideia é esta, que diz “se um dos nossos antepassados de há cem atrás voltasse a este mundo, que iria ficar completamente desorientado, porque não identificaria nada!... Nem sequer uma casa, que de repente começou a ter mais de uma dezena de andares! Mas se entrasse numa escola, sentir-se-ia seguro! Porque continuamos a ter as mesas normalmente viradas para o quadro, que na maioria das nossas escolas continua a ser preto, ao lado do qual está a secretária que é do professor e portanto, ele aí sentir-se-ia seguro. A escola corre realmente o risco, já está a correr o risco de ser ultrapassada pelo mundo e deveria dar alguns passos para a frente... a responsabilidade da escola, dos professores na aprendizagem da Língua é fundamental, é inadiável e portanto esta formação vem em boa hora, tal como vem em boa hora, também, a alteração dos programas. Por outro lado penso que poderia ser um veículo de ajuda de apoio, de colaboração, com os colegas da

escola que quisessem realmente abraçar esta formação. Pronto, essencialmente é isto.

E as suas motivações, corresponderam no fim, à expectativa que tinha?

A formação é muito intensiva, a dos formadores, mas as dos formandos também é intensiva, eu na altura estava a acabar a minha tese de complemento à licenciatura, e a acumulação que eu tinha, ser responsável por uma turma de 4º ano, estar a terminar a tese e o PNEP, foi muita coisa mas eu aprendi muito nesta formação e não estou nada arrependida, muito pelo contrário! O meu primeiro objectivo está já atingido, mesmo superado como agora se diz, porque eu estou a aprender muito no âmbito do PNEP. No âmbito da escola, quando nós trabalhamos com adultos, as mudanças que estão preconizadas neste programa, como em qualquer outro, não se fazem de um dia para o outro, não se fazem por decreto ou porque se concebeu um programa de formação, joga-se muito no querer, na vontade que as pessoas têm para fazer essa mudança, na vontade que as pessoas têm para aprender mais e rentabilizar aquilo que aprenderam para no campo do professor, mudar a sua prática. Mas mudar as práticas, não é nada fácil, nesta escola a maior parte dos professores que estão nesta formação, são pessoas que já têm vinte anos de serviço, não temos propriamente aqui ninguém inexperiente, talvez haja uma ou duas formandas com menos de oito anos de serviço... e aquilo que eu verifico e agora quase um ano passado nestas funções, é que as pessoas estão muito ancoradas, sentem-se mais seguras na forma como funcionam e alterar isto, não é, na minha óptica, num ano e não é só pela formação PNEP. A formação PNEP só é fundamental, para quem tenha vontade de fazer essa mudança, aí sim, bate, mexe com as pessoas e a reflexão que fazem sobre as práticas que têm tido e sobre aquilo que agora fazem é positiva e essas podem realmente percorrer outro caminho na sala de aula com os seus alunos...

E que tipo de mudanças é que se opera na sala de aula, pode referir?

Eu não sei se há propriamente mudanças, tenho alguma dúvida, acho que é demasiado audacioso, talvez irrealista dizer que já existam mudanças! As mudanças não se veem a curto prazo, verificam-se a médio ou a longo prazo. Quem estuda as mudanças da escola, como o Barroso ou o Canário, referem que quando o agente externo se afasta, a semente às vezes não dá fruto! E eu sinto

isso um pouco, tenho esse receio. Não considero neste momento que há mudanças, há alterações, pontuais, não existem ainda mudanças em rotina, não estou a falar em rotina de rotineiro, estou a falar em coisas estabelecidas...

Sistematizadas?

Exatamente! Não existe ainda um trabalho de mudança sistemático e a mudança é sistemática, não é? Mas existem algumas pessoas com essa vontade e portanto começa a emergir alguma coisa, as pessoas começam a fazer algo de diferente, mas... a presença do manual é muito forte! A presença do manual é muito forte, eu verifico que o manual continua a conduzir a prática dos professores... não são os professores que comandam o manual, é o manual que os comanda. E isto não é combater o manual, eu penso que é um instrumento que os securiza... ainda um destes dias uma colega me dizia qualquer coisa como, as minhas colegas pensam, que trabalhar com esta metodologia de descoberta pelo aluno, de implicação pelo aluno, no alargamento do seu conhecimento, que é algo que demora muito tempo! E que não conseguem fazer tudo! Então entendem que pelo facto de estarem na formação do PNEP faz com que muitas coisas fiquem por trabalhar nas outras áreas. Esta semana, uma colega, inclusivamente dizia-me que para ela trabalhar um texto assim, dizia-me “pois mas assim a gramática está a ficar para trás!” e eu confesso que fiquei um pouco desapontada com o comentário, porque tínhamos feito na semana passada a sessão com o conhecimento explícito da Língua e Gramática, tínhamos falado bastante sobre como trabalhar, de uma outra forma, ou seja passarmos de uma gramática normativa para uma gramática descritiva, de descoberta, de... passar dos rótulos de início para os rótulos no fim e a colega dizer-me isto, a pessoa sente-se um pouco frustrada, porque parece que não estamos a cumprir a missão para a qual fomos conduzidas... o que ela me dizia era que “sabes, é que no manual todas as páginas têm gramática e assim nós vamos dando e desta maneira não é bem assim!” Claro que eu depois tive uma conversa com a colega tentando explicar que o que ela estava a fazer também é gramática, mas é muito difícil, eu acho que o manual, como único instrumento na sala de aula é um grande inimigo da mudança das práticas dos professores! Eu não estou aqui a negar a importância que o manual pode e tem! Só estou a dizer que só o manual, a omnipresença do manual na sala de aula, é que faz com que, e neste caso estamos a cingir-nos à Língua Portuguesa, eu verifico que faz com que

os professores não orientem o seu trabalho, de forma sistemática e contínua, numa metodologia de trabalho diferente da tradicional e que, a maior parte dos professores neste agrupamento, adota.

Por exemplo se nos focarmos apenas no exemplo da leitura, que é também um objetivo deste entrevista, do desenvolvimento da leitura, acha que houve um contributo da formação para isso?

Isso, eu acho que isso é sinceramente a competência que está a ser desenvolvida nos alunos de uma forma diferente! Há pelo menos aqui qualquer coisa que está a acontecer: já não se lê só os excertos que estão nos manuais, todas as turmas deste agrupamento, em que os professores estão envolvidos nesta formação, têm lido livros! Os livros de Literatura para a Infância têm circulado pelas mãos dos meninos. E mesmo que em algumas turmas isso não esteja a acontecer de uma forma sistemática, agendada na semana, com um dia de leitura, quase todas o fazem muito mais, aí não tenho dúvidas, todas o fazem muito mais do que o fariam se não se tivessem envolvido na formação. Eu aí não tenho dúvidas, eu vejo os meninos... Nem todas professoras tinham um canto de leitura na sala, e as que tinham, estava um bocado descativado e neste momento todas as turmas têm um canto de leitura, não vou dizer que todos os cantos da leitura estejam neste momento a funcionar, porque não estão. A leitura autónoma que pode ser promovida a partir da hora da leitura ou do canto da leitura, ou num espaço como a biblioteca da escola... ainda não é assumido por todos os professores do agrupamento que estão nesta formação, mas alguns já o fazem... e os meninos não deixam, aquilo que nos dizem, pelos olhares deles, não engana e nós dizemos a rir, que os meninos à vezes até nos deixam ficar mal... ou bem! Porque há colegas que às vezes me dizem: “pergunta-lhes se não temos feito!” Claro que os miúdos dizem logo “Fizemos, olha o meu caderno de leituras!” Porque uma das estratégias que temos despoletado é que os meninos vão registando num caderno todas as leituras que vão fazendo, “olha aqui o meu registo!”... É assim, ainda não são muitos, mas já vão fazendo! Outra estratégia que já há colegas que fazem é terem momentos para apresentação de livros pelos alunos: os meninos é que trazem livros lá de casa, os livros que os professores diziam “os meus alunos não têm livros! Não trazem livros!”... Não têm: têm! Não trazem: trazem! O que é preciso é ter essa vontade, e isso eu acho que tem acontecido, isso é o aspeto

mais positivo, acho que é talvez o aspeto que corra menor risco de se perder quando o PNEP acabar, acho que é esse, eu tenho esta expectativa, que ao menos a leitura não seja subdimensionada para o manual e para os textos que têm no manual!

Em Portugal temos um défice imenso, segundo os últimos estudos, ao nível de leitores... muitas vezes as pessoas falam que é na família, no seu entendimento, considera que é isso que se passa, ou com a formação dos professores, falta de formação nesta área?

É assim alguém diz que nenhum professor tem culpa ou ser culpabilizado pelo facto de uma criança que chegue à escola e que não teve contacto com o mundo do livro, mas também é dito que à saída da escola, o professor não pode dizer que não é responsável, por não ter ajudado a fazer um leitor e portanto a escola tem que assumir, (e quando digo a escola, são os professores), tem que assumir este facto: se tem meninos que em casa ainda não tem livros, os pais não são leitores, a família não é leitora, os amigos não são leitores, o papel da escola junto desses meninos é ainda mais importante mas mais exigente, pelo trabalho que tem de ser feito, do que pelos outros que já têm esse estímulo em casa! Agora, o professor tem de saber tirar partido disso também: se tem alunos que já estão estimulados esses podem ser um bom modelo para os outros colegas que não têm. Quando fazemos um canto de leitura na sala de aula e dizemos: “vamos trazer os livros que temos lá em casa, ou vamos escolher algum livro que temos lá em casa” e alguns meninos não têm, esses que não têm, vão poder usufruir dos que os outros colegas têm. Aqui, também na leitura, a cooperação está patente. O professor não se pode escudar nisso, de que a família não lê! Infelizmente, é um comentário que se ouve amiúde, “é a família...” Mesmo o PNEP tem uma vertente de incentivo, de reflexão sobre a prática e quando algo não corre de forma muito... da forma que o professor gostaria que corresse, ainda se vai muito “em casa o menino não faz isto, não lhe dão isto, não lhe dão aquilo...” Não! Nós não podemos fazer uma reflexão para o exterior, nós devemos fazer uma reflexão para o interior, o que é que eu sei, o que é que eu posso fazer, o que é que a escola pode fazer para ajudar este menino a...

E como professora, o que é que introduziu de novo, com a formação?

Houve uma coisa que me deixou bem comigo nesta formação, modéstia aparte, é que eu já anteriormente... havia uma série de situações que eu tentava promover, que já faziam parte da minha rotina de trabalho com os meus alunos... O que me trouxe esta formação foi aferir a minha linguagem em termos e conceitos, que nós passamos aos alunos muitas vezes de forma errada até! E foi também um estímulo para algumas coisas que eu sabia que estava ali qualquer coisa que faltava e que veio colmatar a minha prática. Por exemplo, eu tinha um canto na sala de aula desde o primeiro ano, mas sentia que andava um pouco amortecido. E numa sessão de leitura foi falado o canto da leitura e esta estratégia de termos um cadernos de leitura que os meninos vão fazendo, lêem para os colegas, dão opiniões sobre os livros... eu fiz a contabilidade com os meus alunos do número de livros lidos e do número de leituras feitas por eles, em Janeiro e fins Maio e eram numerosos, estrondosos, de centenas de títulos e de leituras feitas. A leitura circulou muito mais do que aquilo que estava a circular antes! Também no âmbito da leitura (eu fazia-o às vezes, não fazia sempre) a importância do tempo, das atividades do “antes de ler”, quando queremos trabalhar mais aprofundadamente uma obra e fazer com os alunos uma antecipação da leitura. É uma coisa que eu considero muito importante! Depois a planificação, em termos da planificação de um texto... não fazia de uma forma rigorosa, acho que não ensinava devidamente os meus alunos a planificar um texto, fosse lá uma história, uma carta, fosse um texto informativo... havia umas ideias mas elas não estavam sistematizadas em mim. E eu acho que aprendi a ensinar melhor os meus alunos a planificar um texto... e podia dizer outras coisas... Pôr os alunos a falar, é muito importante pô-los a falar e isso, também já acontece mais.

A antecipação da leitura, que falou...?

É antes de lermos um livro, perguntar aos meninos o que é que eles acham que está naquele livro, do que é que ele fala, qual é o assunto, qual é o tema...

Falou há pouco que os alunos leram centenas de livros, isso modificou alguma coisa, essa competência ao nível do desenvolvimento da leitura que foi aprofundada, o que é que pensa que lhes trouxe?

Ler é conhecer o mundo! Portanto a partir do momento que a leitura dos textos com sentido, circula numa turma, o mundo circula também e portanto, não é o ler

só para aprender a ler, não é só o ler para decifrar o que lá está, também o ler histórias vai muito para além disso e por exemplo uma área que beneficia muito desta metodologia de trabalho, deste circular de livros e de leitura, é a área de Estudo do Meio, que sai daqui potencializada porque fazer bons leitores, também é fazer bons conhecedores do mundo! Sobretudo nesta área curricular (o Estudo do Meio), isso é muito evidente. Nas outras áreas também, porque nós temos uma matemática, que quando os meninos leem o enunciado de um problema ou seja outra situação qualquer, os alunos têm de analisar aquele texto, de o compreender para poderem solucionar a situação! Portanto, digamos que ter bons leitores e bons escritores, está na base de tudo!

E que papel tem a leitura na sua vida?

Eu costumo dizer que o meu projeto como leitora vai mudando ao longo da minha vida! Tenho momentos em que sou leitora, como agora, compulsiva de livros de literatura para a infância tenho momentos em que, por obrigações académicas, sou leitora de livros académicos...depois, os livros mais recreativos, tenho vários momentos, mas tenho muito pouco tempo para me dedicar a essa leitura e acabo por conseguir ler esses livros que eu quero mais para mim, só para mim, no Verão, quando tenho tempo! Quando as aulas terminam! ... Eu posso ter um livro na minha cabeceira durante muito tempo e não lhe toco, porque não tenho tempo! Este ano é o PNEP que nos obriga a ler “mooontes” de coisas, e bem, mas depois não temos espaço para ler, para fazer a minha leitura recreativa! Não consigo, mas gosto, neste momento tenho uma série de livros lá em casa que ainda não consegui ler! Porque não tenho tempo para os ler...

Então, esta formação, pelo que já disse, não ajudou só a mudar a prática pedagógica, mas interferiu também com o seu desenvolvimento pessoal e profissional...

O pessoal e o profissional estão muito ligados, não há desenvolvimento pessoal sem o profissional e vice-versa... Eu, para além deste desenvolvimento pessoal e profissional, que houve, que neste âmbito do PNEP aconteceu sem dúvida alguma, continua a acontecer, porque nós temos formação na ESE às sextas-feiras, e se temos mais dúvidas neste âmbito, as formadoras estão disponíveis para nos ajudar... Tem também uma outra coisa que me interessa, já fui mais apaixonada

(agora estou um bocado desapontada) do que agora, que é o desenvolvimento da organização-escola. Eu gostaria muito que as escolas apostassem no desenvolvimento organizacional e que potenciasssem a escola, que a escola fosse uma referência de qualidade no ensino e que fosse um veículo... só que é um objetivo muito pretensioso e para isso tem de haver equipas pedagógicas a funcionar, mas...eu não vejo, não sinto, no meu dia-a-dia, que elas se estejam a construir! Inclusivamente, há situações previstas na Lei que poderiam ser desencadeadoras de equipas mas que o não são. Como por exemplo, os Conselhos de Ano. Nas escolas do 1º ciclo, todas as reuniões de Conselho de Ano, deveriam ser um momento de reflexão sobre as práticas e de planificação de trabalho com os alunos e não é isso que acontece! As escolas estão cheias de papéis, os Conselhos Executivos enviam para os coordenadores de ano um conjunto de papéis para serem preenchidos, e o tempo, que são duas horas mensais (pelo menos no meu agrupamento é assim), que deveriam ser um tempo de trabalho conjunto, esgota-se neste tipo de situações! Para mim, num C.A, são de somenos importância... Para isso é que existe um C.E. e uma secretaria e por aí fora! Acho que o professor não tem de ser o administrativo, mas acho que é! E portanto, não cumpre a sua tarefa, que é uma tarefa pedagógica! O PNEP podia ter um impacto, na minha opinião, em termos da organização-escola do agrupamento e acho que não tem...

É uma das finalidades do PNEP, a formação centrada na escola...

Exatamente! Mas que é bom, quer dizer, eu consigo encontrar algumas situações, ainda ontem isso me aconteceu, estava a refletir, a conversar com uma colega sobre o trabalho que ela tinha desenvolvido sobre uma sessão que tivemos na semana passada e as pessoas ficaram inquietas! Mas isso é bom, eu acho, porque é bom quando as pessoas ficam inquietas! Porque os conceitos evoluem e a maior parte das pessoas está parada num determinado conceito e agora foi confrontada com outras formas e outros conceitos e isso inquietou-as, desassossegoou-as! E quando o desassossego começa, eu acho que isso é uma grande vantagem! A pessoa que está inquieta e que não está totalmente satisfeita é que vai à procura para ficar a saber mais. Então, ontem, apercebi-me que aquilo que é falado entre nós aqui ou de uma forma mais particular, passou ao Conselho Executivo, dizendo “felizmente que ainda não falei aos meus alunos do Grupo

Móvel” e que ao falar disso aos colegas do C.E, há colegas bem-dispostos, que disseram “então pronto, temos de fazer o funeral do Grupo Móvel!” Eu diverti-me imenso... No meio da brincadeira, o que é que isto me indica? Indica-me que pelo menos, algumas situações de formação, são faladas entre as pessoas, mesmo para aquelas que não estão a fazer aquela formação. Eu entrei naquela salinha, e estava a decorrer uma reunião de Conselho de Ano e, uma das colegas não está a fazer a formação por motivos de saúde, e as colegas estavam a pô-la a para daquilo que tínhamos planificado para o trabalho sobre um livro de uma escritora que vem à escola. Ora bem, eu tenho que encarar isso como um aspeto favorável, senão depois como é que as coisas a seguir se fazem, se constroem? Pelo menos isto é um indicador, às vezes... eu não sou otimista! E no meu pessimismo todo, eu posso pensar assim: estão a fazer isto, porque assim, entre aspas “a colega fica com a papinha feita” e já não precisa de pensar muito no assunto. Poderá ser também isto, mas talvez não seja só! Eu só consigo saber, e voltamos à questão da mudança, se houve ou vai haver mudança nos professores ao nível da sua prática pedagógica na Língua Portuguesa, não agora, não já, eu tenho de me distanciar suficientemente no tempo, na minha opinião, para saber se realmente o PNEP teve o impacto de mudança, de instalação, de práticas, de metodologias diferentes na sala de aula. Não é agora. Porque quer queiramos quer não, muitas pessoas fazem um conjunto de atividades porque estão em formação! Não é por acaso que algumas colegas, não todas felizmente, mas há algumas, eu vou de duas em duas semanas às salas de aulas, e passadas essas duas semanas ainda se está a pegar no que se fez atrás! E portanto isso deixa de fazer sentido como um processo com princípio, meio e fim, adotando as palavras que se usam muitas vezes em questão de textos. Não sei...para mim, em termos de mudança de práticas era importante que o PNEP previsse como obrigatório dois anos de formação, em que o primeiro ano para a maior parte das pessoas (algumas colegas dizem que é um novo estágio...), eu não direi que é um novo estágio porque as pessoas têm muita experiência profissional, mas é o despoletar para, e que de uma forma acompanhada, como está previsto, que pudéssemos, que estas práticas pudessem assumir um carácter de continuidade, de sistematicidade... eu acho que num ano isso não se consegue e em dois anos, provavelmente isso vai conseguir-se melhor e em maior número de pessoas. Aquelas que já têm dentro de si essa

vontade, são insatisfeitas... quem vive insatisfeito está sempre á procura de aperfeiçoar, quem está instalado, não faz, não, precisa nem quer isso! Porque isso incomoda!

ANEXO 3 - TABELA 1. Apresentação dos resultados – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>A – Motivação para a frequência da ação de formação</i>	<p>A1 – Desejo de atualização</p> <p>A2 – Dificuldades percebidas no ensino da leitura</p> <p>A3 – Pertinência da oferta formativa</p>
<i>B - Dificuldades no ensino da leitura</i>	B1 - Falta de formação
<i>C - Expectativas positivas sobre a Formação</i>	C1 - Expectativas positivas
<i>D - Oferta de formação por parte do M.E.</i>	
<i>E - Fazer da leitura uma prática quotidiana</i>	<p>E1 - Desenvolver as competências de leitura nos alunos</p> <p>E2 - Desenvolver competências de linguagem</p> <p>E3- Desenvolver o gosto pela leitura</p> <p>E4 - Desenvolver a imaginação</p> <p>E5 - Desenvolver o conhecimento</p>
<i>F - Factores inibidores (para os alunos)</i>	<p>F1 - Dificuldades dos alunos perante o que a leitura exige</p> <p>F2 - Falta de recursos da escola</p> <p>F3 - Fraca formação do professor</p> <p>F4 - Ter que ensinar alunos que têm o Português como Língua não Materna</p>
<i>G - Fatores promotores da leitura</i>	<p>G1 - Recursos da escola</p> <p>G2 - Boa articulação escola-família</p> <p>G3 - Estímulos positivos do professor em sala de aula</p> <p>G4 - Estratégias pedagógicas adequadas</p> <p>G5 - Enriquecimento do trabalho autónomo dos alunos</p>
	H1 - Aplicação na sala de aula das aprendizagens

<p>H - <i>Efeitos na prática pedagógica do professor</i></p>	<p>realizadas</p> <p>H2 - Maior consciência sobre a prática pedagógica do ensino da leitura</p> <p>H3 - Mais consciência da importância da iniciação e do desenvolvimento da leitura</p>
<p>I - <i>Efeitos da formação na escola</i></p>	<p>I1 - Não houve mudança</p> <p>I2 - A mudança ocorre sem grandes roturas</p> <p>I3 - A mudança na escola decorre dos professores em formação</p>
<p>J - <i>Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional</i></p>	<p>J1 - Enriquecimento profissional do professor</p> <p>J2 - Influência sobre o gosto e hábitos de leitura do professor</p> <p>J3 - Novas representações sobre a importância de ler / ouvir ler, na infância</p>
<p>L - <i>Apreciação geral da Formação</i></p>	<p>L1 - Qualidade dos formadores</p> <p>L2 - Dificuldades na formação</p> <p>L3 - Considerações finais sobre a formação</p>

ANEXOS

GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião de Entrevista

Formação de Professores – Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP)

Objectivos Gerais: conhecer qual o impacto que a Formação no PNEP teve na mudança de prática pedagógica do professor; compreender quais as motivações para a participação do professor nesta Formação; perceber se as finalidades da Formação foram de encontro às suas expectativas iniciais.

Objectivos Específicos: conduzir a entrevista de modo a que o entrevistado revele as suas concepções sobre o porquê da sua inscrição nesta Formação, quais os suas necessidades relacionadas com o desenvolvimento da sua pessoa como professor e da mudança operada na sua prática pedagógica; perceber quais os valores que o professor atribui à leitura, que tipo de contributo esta pode aportar na sua vida pessoal e profissional e no desenvolvimento dos seus alunos; aferir o que é que a Formação trouxe de novo na sua prática com os alunos, qual o impacto produzido por esta Formação.

Bloco	TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	NOTAS
A	Apresentação	<p>Apresentar o entrevistador e o objectivo da entrevista</p> <p>Conhecer alguns dados sobre o entrevistado (idade, anos na carreira...)</p> <p>Garantir a confidencialidade</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>		<p>Mostrar interesse pelo entrevistado e pela sua formação, criar um clima descontraído</p> <p>Gravador</p>
B	Motivação para a Formação no PNEP	Conhecer as razões que levaram o formando a realizar esta Formação	<p>- Que razões o/a levaram a inscrever-se na Formação do PNEP?</p> <p>- Que expectativas tem sobre a ajuda que este tipo de formação vai trazer para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem?</p>	
C	A importância da leitura	Conhecer o valor que o formando atribui à leitura	<p>- Que importância tem para si a leitura no desenvolvimento dos seus alunos?</p> <p>- Qual o papel da leitura na sua vida pessoal e na sua vida</p>	

			profissional?	
C	Factores que condicionam a leitura	Conhecer as dificuldades no ensino/promoção da leitura	Quais os principais obstáculos que pensa estarem na origem ou que condicionam a motivação dos alunos pela leitura?	
D	Factores que promovem a leitura na escola	Recolher dados sobre contributos da Formação	O que é que a Formação lhe trouxe de novo como ajuda para promover a leitura?	Pedir para relatar uma experiência, contar o que faz para criar o gosto dos alunos pela leitura...
D	Finalidades da Formação	Recolher dados sobre a transformação do professor	Considera que a formação do PNEP contribui(u) para uma mudança na sua prática pedagógica?	Pedir exemplos, o que faz de diferente, como professor, que tenha sido motivado pela Formação
E	Agradecimento	Agradecer ao entrevistado pela sua disponibilidade		Ser caloroso, mostrar simpatia pelo entrevistado, deixar em aberto uma eventual segunda entrevista

ENTREVISTAS

Entrevista Nº 1

(P1)

Gostaria de saber por que razão se inscreveu nesta Formação...

P1 – Em primeiro lugar porque não aparece muita formação nesta área, a formação que existe com mais frequência é ligada aos computadores, assuntos gerais como questões ligadas à disciplina e indisciplina, enquanto que a didáctica da Língua Portuguesa ou da Matemática já aparece pouco, embora nesta área existam algumas ligadas à APM. Na Língua Portuguesa eu nunca tinha frequentado nenhuma formação. E achei que, como tinha aqui frequentado a Formação das Ciências Experimentais de que tinha gostado muito e que também era do Ministério da Educação, resolvi pelo menos que era boa altura de vir ver como é que era, porque a formação na área da Língua Portuguesa é muito pouca. Eu já tinha feito no Movimento da Escola Moderna algumas coisas, e achava que era importante fazê-la porque o ensino na área do Português é extremamente importante, porque se reflecte em tudo... então resolvi vir.

E que expectativas é que tinha em relação à Formação?

P1 – Eu não tinha muitas expectativas mas vi logo que estava bem organizada e que os conteúdos me interessavam, pelo programa, e quando cheguei ao fim do 1º ano, fiquei muito satisfeita de a ter feito, acho que aprendi bastantes coisas... refiz algumas ideias que tinha, não é, porque não estavam completamente correctas ou aprofundadas e portanto refiz algumas ideias, aprofundei alguns conceitos e introduzi elementos novos no trabalho com os alunos. Ajudou-me a ... não sei bem o termo, mais sustentadas, mais...

Consolidadas?

P1 – É isso, é isso, a ideia é essa, mais consolidadas.

Falou há pouco de elementos novos que tinha feito com os alunos, quer referir alguma experiência, alguns trabalhos?

P1 – No âmbito da leitura, é? Pois... estou-me a lembrar de outras coisas, mas posso dizer que relativamente à leitura há um aspecto que faz parte da leitura, que tem a parte da decifração e de automatizar, não é, para ter uma leitura rápida, mas depois tem a parte da compreensão que é por isso que eles aprendem a ler, aprendem a ler para compreender, para retirar significado daquilo que lêem. Isso é a parte principal da leitura apesar de a outra ser imprescindível, se não depois têm uma leitura fluente e se não compreendem...Na parte da compreensão houve algumas estratégias de trabalho, materiais e actividades que eu introduzi, nomeadamente para compreensão, diversos tipos de texto, texto informativo, texto narrativo, depois também ligado com a escrita porque eles têm de ler e de escrever, não é, também têm de saber escrever diferentes tipos de texto ... na análise dos diferentes tipos de texto introduzi vários materiais e actividades que aqui aprendi e me deram Acho que essa foi a principal mudança.

Bem, ainda a ver com a leitura há ainda a prática de ouvir, de ouvir ler, tem a ver com a leitura mas não é a leitura feita pelos alunos, é a área da compreensão do oral, no ouvir ler há a preocupação de os alunos estarem atentos quando alguém está a ler, porque nós, nós professores, temos muito a mania de estar sempre a chamar, eles não estão com atenção, depois o professor “chateia-se”, pronto! É sempre essa cena... Mas há formas de chamar a atenção dos alunos, cativar... Pode haver algo que eles têm de fazer que os leve a estar atentos, por exemplo...posso dar exemplos?

Claro!

P1 – Por exemplo, se uma pessoa está a ler uma história, pode primeiro, antes de ler a história, pode falar com os alunos acerca da história a partir do título, assim já está a preparar os alunos para o que vão ouvir, não é? ... E os alunos manter-se-ão mais atentos. Por outro lado também pode dar pequenas tarefas: eu vou ler o texto com este objectivo, seja uma história ou uma poesia, seja o que for e vocês (os alunos), vão ter que me dizer quais são as personagens que entram nesta história ou vão ter de me dizer, que caso fala a história, ou vão ter de me dizer que animais são falados no texto, se for um texto informativo, ou que informações tem o texto sobre este animal... Isto prende a

atenção. Mas também não pode ser tudo, porque muitas vezes quando se lê um texto não se apanha logo tudo! Mas se lhes dissermos qual é o objectivo, “vão ter de estar com atenção porque no fim eu vou dizer quais são os locais...”, e quando se faz isto eles vão acabar por prestar também atenção ao resto, sabem onde vão ser referidos os locais.

Bom, isto são algumas estratégias que eu vou propondo e que não tinha muito presentes na minha acção, na minha prática e que fiquei mais alerta para estas coisas, porque aquela coisa de estar sempre a dizer “está quieto!”, “estás a ouvir?” não dá, não é? Não dá este resultado. E realmente este tipo de tarefas que se dão aos alunos, primeiro a preparação que é preciso fazer e depois estas pequenas tarefas com registos muito simples, assinalar com um X, ou os mais crescidos que já podem escrever, vão escrevendo, prende a atenção e eles compreendem, porque para ler a primeira coisa a fazer é ter atenção... e como o nosso ensino vive muito disto, do ouvir, do ouvir o outro, é muito importante que os alunos aprendam a ouvir porque a maior parte das aulas é ouvir, principalmente a partir do 5º ano!

E em relação à leitura autónoma... que idade é que têm os alunos? Quer falar de como estimula, encoraja os alunos a ler sozinhos?

P1 - Estes, do 3º ano. Eu já tinha momentos em que fazia uma leitura colectiva ou mais ou menos orientada, em que toda a gente estava a ler a mesma coisa, e já tinha momentos de leitura autónoma em que os alunos é que escolhem o que vão ler... eles já sabem que podem ler o que quiserem. Eu já tinha isto, um aspecto que nesta Formação é muito realçado, haver momentos de leitura diferenciados de leitura na sala de aula e de ler todos os dias, o que praticamente não é comum...

Tinha uma biblioteca na sala de aula?

P1 – Sim, há sempre, com livros meus, com livros que os alunos trazem... eu faço logo um apelo para que cada um traga um livro e assim são vinte livros ou vinte e quatro, os que forem, se trouxerem um livro no 1º período, outro no 2º, vão ficando muitos livros, não é? Pronto e eu também já tenho muitos livros que vou juntando destes anos todos...e também há a biblioteca da escola. Há

três dias para fazer isto, é quando eles têm mais tempo para ler e o dia em que vão à biblioteca é um destes livros porque assim já têm mais para ler, podem começar logo o livro que requisitam, porque os livros da sala às tantas acabam, não é? É preciso estar sempre a renovar! Eu já fazia isto, mas houve outras coisas em que comecei a ter mais cuidado por exemplo, em certos momentos, não é sempre, mas há momentos em que eles lêem um livro e a seguir têm uma pequena ficha com propostas sobre o que leram, coisas simples, como dar a sua opinião sobre o livro, por que é que o escolheram para ler, é sempre um registo escrito, falar sobre a personagem que mais gostaram, pegarem na ilustração que mais gostaram e descreverem essa ilustração, identificarem qual era o problema, o mistério que havia ali...

E a leitura por prazer, o ler por gostar de ler?..

Sim, sim, também é importante e eu própria caí nesse exagero de dar sempre uma proposta e quando se faz sempre isso eles dizem “Ai, não, não quero ler porque depois já sei que tenho de fazer qualquer coisa”, por isso é preciso ter cuidado com isso! Haver momentos para isso e haver momentos só para ler, ler... E aí eu levei algumas propostas daqui, mas havia momentos só para ler e depois não era preciso fazer nada. E isso eu também comecei a fazer mais vezes, a levar livros de casa, a partilhá-lo e a mostrá-lo, em vez de o por simplesmente na prateleira, dizia “está aqui um livro novo, escolhi-o por causa as imagens, porque tinha um urso, por exemplo...” , a chamar a atenção para os livros, isso também comecei a fazer com mais regularidade. Todos os dias de manhã há um tempo para isso, ler ou mostrar um livro, ir à biblioteca da sala... além disso também há um momento para conversar, comecei a fazer isso com mais frequência porque antes eu não estava muito desperta para falar se se gostou ou não do livro, como começa ou acaba a história... comecei a fazer mais actividades dessas...com regularidade...e outras coisas...

Então, no fundo, acha que esta formação a mudou também como pessoa, como professora... esse trabalho reflectiu-se em si...

P1 – Ah sim, muito! Estes momentos levaram-me a transformar alguns conceitos que eu tinha e a introduzir aspectos novos. Sim, sem dúvida!

Que valor atribuí à leitura, ao seu papel no desenvolvimento dos alunos como pessoas e como leitores?

P1 – O objectivo da escola seria formar leitores, não é? Porque só lê quem sabe, mas também tem que querer ler! e esse querer tem de ser aprendido, ninguém nasce a querer ler! Eu penso que sim... todo este trabalho à volta dos livros levou os alunos a querer ler mais. a formarem e a terem o seu gosto pessoal... Ah, outra coisa importante, não ler livros só de um tipo, também comecei a ter mais cuidado o com isso, porque há meninos que não lá muito de histórias, de histórias de princesas e de príncipes, não acham graça nenhuma a isso, mas acham graça a livros de animais , coisas técnicas, máquinas ou o que for, pronto, E o professor deve tentar perceber isso e na medida do possível proporcionar livros para todos os gostos. Há miúdos que gostam muito de histórias, outros de animais ou outra coisa e tem de haver uma variedade para não haver aqueles alunos que dizem “Ah eu não gosto de ler nada, não gosto de ler nada!”. Nas escolas ainda há muita tendência para ler mais as histórias, o que não tem nenhum problema desde que seja equilibrado, porque nem toda a gente gosta de histórias, ou pelo menos do mesmo tipo de histórias... há aquelas histórias do fantástico, outras mais relacionadas com os problemas da vida, sobre a relação com as pessoas com as quais eles também se identificam. É preciso ter cuidado proporcionar vários tipos de livros para que os alunos ganhem o gosto por ler e chegar à conclusão que só lê o que se gosta de ler, o que lhe dá prazer ou lhe é útil... Isso nem os adultos ninguém diz “Ah agora vou ler porque tenho de ler. O ideal é ler porque lhe apetece ler, porque viu um livro e lhe despertou a curiosidade, é fazer com que a leitura faz parte da vida da pessoa! É isto: fazer com que a leitura faça parte da vida da pessoa...

Das suas motivações, interesses...

P1 – Sim, eu estou convencida que um professor que não lê, que não gosta de ler, não vai conseguir motivar os alunos, vai passar isso aos alunos! Não vai é conseguir passar este prazer de ler, isso não vai, porque se o professor não se entusiasma, não pega num livro com interesse, fala de outras coisas mas de livros não fala, isto passa não é? É muito difícil a um professor que não goste

de ler ou que não tem esse hábito, conseguir passar a mensagem aos alunos de que é bom ler, pode ser bom ler... eu acredito que uma pessoa não vai fazer uma coisa que não lhe dá prazer, por isso quem não gosta, o mais certo é não ler, ou ler muito pouco, só quando é obrigado! Por isso isto **não** é fácil e também não se constrói só na escola, não é? Também tem a ver com o que há em casa, com o que se passa em casa. E estes meios, e eu trabalho num meio desses, em que os miúdos têm muito pouca coisa em casa, em casa não há livros, não há cá dinheiro para livros! Cabe à escola, pelo menos tentar e tentar o máximo possível esse objectivo. Se não for na escola esses miúdos não têm que ler em mais lado nenhum! E o problema dos professores é que escolarizam muito a leitura e tornam aquela coisa tão chata, que depois eles não querem ler!

O uso quase exclusivo dos manuais?

Pois, dos manuais e sempre que fazem uma leitura, é explorada até à exaustão, os miúdos já não podem ver aquilo, já não querem saber do livro para nada... e isso é um bocado da responsabilidade do professor, não é? Pronto, é isto, eu fiquei mais desperta para estas coisas!

No nosso país, sabe-se que as crianças lêem de facto pouco, que há crianças com obstáculos à leitura... de onde é que acha que isso vem, do tipo de ofertas, daquilo que a escola oferece?...

P1 – É, eu acho que a escola é pobre. Claro que os miúdos que têm livros em casa, se a escola for pobre, eles compensam isso de outra maneira, mas aqueles que em casa não têm nenhum incentivo à leitura, mas têm a televisão e a *playstation*, que é bastante mais fácil, o esforço é menor... o esforço para ler é bastante maior, pelo menos até chegar a altura em que se lê fluentemente, mas isso é um processo longo! Quando os alunos entram para a escola eu noto que a maior parte deles, tem vontade de aprender a ler, tem vontade! E quando se inicia a leitura, e também há aqueles que não sabem nada do que aquilo é, se não se transformam algumas atitudes, porque é preciso mostrar a necessidade de ler, haver coisas escritas por todo o lado, esse é o primeiro passo, porque mesmo esses que estão muito para trás e não

estão muito preparados para aprender a ler, há vários requisitos que eles ainda não têm, ao longo do processo vão ganhando entusiasmo! Aprender a ler exige esforço, não é uma brincadeira, mas têm que ser usadas estratégias de trabalho que motivem os alunos e que apesar de exigir esforço eles queiram fazer, porque vêem esse esforço ser recompensado e isso é da responsabilidade do professor: é arranjar formas de cativar os alunos desde que eles entram para a escola. Eu acho que é de início ... um miúdo que entra mal na leitura, muito dificilmente aprende a ler bem. Aquele primeiro ano é fundamental, é aí que se joga tudo. Depois é ir consolidando, avançando, mas é o primeiro ano que é fundamental e o que eu acho é que nós professores ainda trabalhamos de uma forma muito pouco interessante para os alunos! E isto seria o primeiro passo para resolver muitos dos problemas! Começa-se a leitura a partir das letras, que não lhe dizem nada, restringe-se o que se lê, só se pode ler algumas palavras... isto ainda é a prática comum! “Isto ainda não podes ler!” Só podem ler palavras com as letras que conhecem o que resulta numas frases completamente disparatadas e não saem dali, e é repetição, a repetição, a repetição, não é? Sempre da mesma maneira, eu acho que é completamente desinteressante! Eu acho que é preciso ser muito...nem sei que palavra hei-de usar!... Para não desistir...

Persistente?

P1 – Exactamente, persistente, para não desistir! Para o aluno não perder interesse e aí o professor tem uma grande responsabilidade. E há formas, vê-se isso, no primeiro ano os alunos têm um grande entusiasmo e depois. se isso não for alimentado, perdem-no! E é muito engraçado depois ver os alunos, claro que isto depende do modo como os professores trabalham, a falar sobre as histórias deles, as coisas deles, ligadas à vida... Podemos fazer disso textos simples mas que façam sentido e não um conjunto de frases desgarradas que não dizem nada aos miúdos. Portanto eles têm esse entusiasmo e vê-se isso a lerem, é por aí que se começa! Mais tarde, quando se faz aquele trabalho de análise, já é diferente. Mas a maior parte dos professores faz o contrário, começam da unidade mais pequenina, que é a letra e que ainda por cima não liga muito bem com o som e isso é altamente abstracto, não faz sentido nenhum aos alunos... e por isso, para os alunos, logo o primeiro contacto com

a leitura, é muito pouco gratificante, o que vai condicionar a sua vida de leitor. A escola tem uma grande responsabilidade nisso. No PNEP há uma grande preocupação com isso, com a questão da leitura porque isso vai condicionar muitas outras coisas, as aprendizagens em áreas variadas... a grande preocupação do PNEP é que os professores consigam que a na escola a leitura seja já uma rotina e depois uma coisa agradável apesar de... dar trabalho! É preciso um esforço da parte dos alunos para aprenderem a ler.

No final do seu primeiro ano de Formação, em que experimentou novas estratégias com os alunos, sentiu alguma diferença no final do ano, é capaz de aferir isso?

P1 – Bem, eles já tinham muitos hábitos desde o primeiro, já tinham muitos tempos para ler, já liam só por ler, já havia biblioteca de turma, já iam à biblioteca da escola religiosamente todas semanas... eu introduzi foi mais algumas coisas, nomeadamente algumas propostas depois da leitura, conversas à volta de livros, mas eles já tinham hábitos, mesmo os que tinham mais dificuldades. Por exemplo neste grupo há duas alunas que só aprenderam a ler no segundo ano... Então foi preciso criar outras actividades, porque os alunos aprendem cada um ao seu ritmo e nós temos que respeitar esse ritmo, fazer com que eles não percam o entusiasmo. Eu já tinha essas preocupações porque já tinha feito alguma formação no âmbito do Movimento da Escola Moderna, que também tem muitas preocupações a esse nível, não é? Isso eu já trazia, só consolidei algumas ideias que já tinha, desenvolvi, aprofundei, melhorei alguns aspectos e ao nível da iniciação chamaram-me a atenção para alguns aspectos ao nível da decifração que já vou ter em conta quando voltar a ter o primeiro ano. Eu faço, no ensino da leitura e da escrita, do global para o particular, já faço isso há muito tempo, mas há algumas questões relativas à análise que aprendi e que tenho que ter mais atenção, aprendi coisas a esse nível que neste grupo não vou usar porque é um terceiro. Outra questão importante que eu acho que é muito descurada pelos professores, bem eu acho que a sua formação também não desenvolve muito esse aspecto, é o que diz respeito ao desenvolvimento lexical, que também tem a ver com o desenvolvimento da leitura, porque se lhes lemos um texto em que não percebem uma grande maioria das palavras, se o nível do vocabulário é baixo,

o que se lê deixa de fazer sentido. Isto também aprendi, o que é que é isto de conhecer uma palavra nova, não é só ir ao dicionário, é muito mais do que isso e então os dicionários nem sequer estão feitos para os miúdos, para a idade deles e mesmo quando está é muito pobrezinho! Há muita coisa que se pode fazer à volta das palavras novas e então aí eles percebem, aprendem bastantes coisas... e passei a fazer com os alunos com estes do terceiro ano, porque isto é para ser feito ao longo de todos os anos, não é? E neste grupo, para oito meninos, a língua materna não é o português, o seu capital lexical era muito reduzido... então passei a fazer algumas actividades que aprendi aqui e que acho importantes. Claro que ao fim de um ano é muito difícil ver, mas pelo menos dar algumas ferramentas aos alunos para que saibam o que é que a partir de uma palavra nova podem fazer, que tipo de raciocínio podem usar, que estratégias, para tentarem perceber que palavra é... se não descobrirem, claro que vão ter mesmo de perguntar! E isto é um trabalho que é mal feito pelos professores, eu acho que é mal feito, porque não é feito de uma forma aprofundada, de uma forma que fique. Eu acho que é uma área que ainda precisa de muito trabalho e que é muito importante na leitura... as coisas estão todas ligadas, a leitura está ligada à linguagem, outra área que é importante, a área da oralidade. A forma como é encarada a oralidade tem repercussões na forma como os alunos vão encarar a leitura depois e vão conseguir compreender o que lêem. Há muito trabalho a nível oral que deve ser feito como preparação para a leitura, que é o aspecto fundamental e os professores aí, ainda não estão muito despertos, para esta ligação, fazem um bocado as coisas por gavetas isoladas e há mesmo alguns que fazem muito pouco, dizem que fazem mas não fazem. Dizem “Ah sim, eu faço!” mas vendo bem aquilo não é fazer, porque não é um trabalho explícito, com um objectivo.

Na sua experiência como formanda, na sua actividade com alunos, ajudou a criar outros hábitos nos colegas, contaminou-os de alguma forma?

P1 – Não! Não contagiou coisíssima nenhuma! Não, por uma razão muito simples, porque na escola não há momentos para falar do trabalho com os alunos, os professores não têm o hábito de trabalhar em grupo, ou seja, trabalham de forma isolada, não têm o hábito de se juntar para verem, para discutirem, para produzirem materiais, para pensarem em actividades... O

único momento é, uma vez por mês nas coordenações de ano e como se calcula uma vez por mês não é nada! E além disso aparecem inúmeras questões burocráticas, papeladas que têm de se fazer e essas reuniões são completamente atafalhadas com outras coisas e o resto... não se faz! Por isso não há conversa, e eu acho que este é um dos aspectos mais aflitivos da escola e enquanto isso não mudar, acho que o resto não muda, não há na escola conversas sobre o trabalho com os alunos, que é o mais importante! Enquanto isto não mudar...falava do que se passava aqui, mas com um grupo muito restrito, algumas pessoas até experimentaram mas eram pessoas que já estavam despertas para isso. Por isso não passou... e também, os órgãos que gerem a escola, não imprimem, não valorizam, não incentivam, porque eu acho que o deviam fazer, não é? Por exemplo, há professores que estão na escola a fazer formação, na área da Língua Portuguesa, na Matemática... nada passa para os outros! Não há nenhum circuito interno mais informal que ajude a partilhar experiências, isso não existe! E também os professores não querem, porque isso implica passarem mais horas na escola e os professores dizem “ai, não, não! Já tenho muito que fazer...” Como os órgãos de gestão da escola não têm isso como objectivo, aqueles papéis que lá têm, o projecto educativo, o plano anual de actividades, vai-se ver e nada disto, da formação, está lá contemplado, são coisas pequenas, mas são coisas importantes, são aquelas que podem imprimir alguma mudança, se isto não está lá, as pessoas não mudam! Claro que há pessoas que mudam sozinhas, mas isso são as pessoas que já têm curiosidade, se não há na escola dizem “então vou procurar lá fora!”...

Essas pessoas vão à procura do seu desenvolvimento profissional?

Claro! Mas há algumas que não é, só vão porque é preciso ter créditos! Também há isso... Digamos que há uma certa pressão para as pessoas fazerem formação, agora na avaliação isso é um aspecto que é avaliado, não é? Por isso as pessoas inscrevem-se!

Mas não foi o seu caso...

Não, eu achava que tinha pouca formação nesta área, já há muito tempo que não havia, nos centros de formação não havia nada. Achei que esta formação, como era ao longo de todo o ano, pensei que era uma coisa mais estruturada, mais organizada, mais com pés e cabeça, e não aquelas formações relâmpago que ao fim de quinze dias ou de um mês querem dizer tudo e fica tudo pela rama! essa formação já não me diz nada. Tem que ser uma coisa mais aprofundada, que a pessoa realmente cresça mais um bocadinho, que aprenda, não tudo, porque já sabe algumas coisas, mas que aprenda! Eu tinha uma experiência muito positiva da formação das Ciências, de que eu também gostei muito, por isso achei que esta no ensino do Português, como era feita com a mesma estrutura, que eventualmente seria interessante, bom para o meu trabalho... vim, mas pensei “se não gostar, vou-me embora” porque são muitas horas, não é? Tanta hora e se não gosta é um inferno! Dá trabalho, muito trabalho!...

Então esta formação foi de encontro às finalidades que tinha...

P1 - Sim, sim, e há muita coisa que é falada nesta formação, que se nós formos ver bem, já está aí em muita coisa que o ME manda para as escolas só que a maior parte das coisas fica no papel! Mas há muitas coisas, livros, documentos escritos mais ou menos informais que já têm lá as orientações para os professores seguirem, que vão muito na linha do PNEP, só que as pessoas, ou não lêem, ou lêem e arrumam e como estas discussões não são discutidas na escola, porque não há esse hábito, tudo aquilo morre! Se a pessoa for ver, por exemplo esta questão da leitura, isto está em imensos documentos que o ME manda cá para fora, só que não basta escrever! A criação do PNL, chama a atenção para estas questões, para a importância do ler, do ler por prazer... esta formação realmente vem no sentido de colmatar as necessidades que os professores têm, eventualmente, ou porque na formação inicial não teve... Mas a maior parte das pessoas não lê isso ou faz tábua rasa do que lê e não quer saber! Eu acho que numa formação aprende-se sempre alguma coisa, mas há pessoas que acham que não, que já sabem tudo e que não aprendem nada... então numa formação tão longa como esta, quase o ano lectivo todo, eu acho que se aprende, é difícil não aprender nada! Esta formação devia ser quase obrigatória para todos os professores, porque a

nossa formação inicial não foi lá muito boa e agora penso que também não é... depois o professor que é novo, chega à escola e é mergulhado naquela forma de funcionar e rapidamente, ao fim do ano, está completamente acomodado! Está igualzinho aos outros, o que é uma coisa impressionante! Chega ali e é formatado, é claro que há exceções, mas a regra é esta!

Mas a professora tem quase trinta anos de trabalho e continua interessada!

P1 - Sim, eu digo isso muitas vezes às minhas colegas novas, têm um ar tão convencido sobre as coisas, a mim, deixa-me completamente surpreendida! Dizem “isso já sei”, “isso já faço”, “isso já ouvi”... e eu fico sempre muito admirada porque eu, um dos meus dramas é quando me passa pela cabeça que ainda não faço isto bem, ou ainda não faço aquilo, tenho que melhorar este aspecto... elas riem-se...mas isto faz parte do clima da escola! Eu acho que temos de ter segurança mas temos de estar sempre a questionar, se uma coisa corre mal, normalmente as responsabilidades são sempre externas ao professor e (estes) não questionam a sua acção! Eu disse há pouco que os professores se isolam, eu acho que isso é uma defesa para não se exporem muito e mostrarem o mínimo de fraquezas, o que é um problema, porque depois também não se melhora! E para se mudar alguma coisa é preciso assumir essa coisa! Como os professores têm imensa dificuldade em fazer isto, não é possível uma mudança! Isto não existe na escola, continua a não existir e já existiu mais! Eu lembro-me que nesta escola onde eu estou há uns quinze anos, quando eu entrei havia mais isto que estou agora a dizer que não há, que é a preocupação com o trabalho com os alunos, a preocupação de melhorar, a preocupação de partilhar, a preocupação de as pessoas se juntarem para trabalharem, para planificarem, para pensarem qual a melhor maneira... havia um grupo, não vou dizer que eram todos, mas havia um grupo que trabalhava e neste momento desapareceu, desapareceu completamente e até sei porquê: a maior parte desses professores reformou-se, sobram dois ou três! Essa leva de professores saiu toda!... A relação não pode ser só com os alunos, deve ser também com os professores, haver alguma partilha! Se está cada um em seu sítio, não é possível. Os Agrupamentos, alguns são distantes uns dos outros, embora haja alguns mais próximos... este ano já criei alguns laços com

professores de alguns agrupamentos, mas é difícil porque a pessoa não tem muito tempo, o professor tem muita coisa para fazer, é-lhe solicitado muita coisa, dar resposta a muitas questões...pronto, as pessoas não têm tempo de ir aqui ou acolá...não têm tempo! Mas eu penso que não é de todo impossível e eu, se tenho algum trabalho em conjunto, é com professores que não são da minha escola, por uma razão muito simples: é porque desenvolvem uma linha de trabalho idêntica à minha...

E também são da Formação?

P1 – Não, não são desta Formação, é o hábito que já vem de há muitos anos, conheci-os ao longo do meu trabalho profissional e trabalho mais facilmente com eles, do que com os professores que estão na minha escola ou que estão no meu agrupamento! Mas isso é por uma questão, de identificação, não é? Porque se trabalham numa linha completamente diferente da minha, como é que eu consigo ali alguma... não consigo! Mas isso é pessoal...

Entrevista 2

(P2)

Em primeiro lugar gostava de perguntar quais foram as suas motivações que a levaram a inscrever-se nesta formação...

P2-2 Em primeiro e sempre, o aprender. Eu penso que na escola, eu trabalho há 27 anos, há 27 anos que sou professora, se nós nos restringirmos ao espaço da escola e às pessoas que trabalham na escola, que somos nós professores, corremos o risco de não avançarmos e de pararmos no tempo. Foi sempre isso que me levou a abrir-me para o exterior e vi no PNEP mais uma oportunidade para aprender. Depois, e isto do aprender tem a ver comigo como pessoa como é óbvio, mas também comigo enquanto profissional professora e também como profissional formadora. Eu fiz um Cese em Supervisão e Gestão da Formação e portanto é uma área que eu gosto, é uma área que me interessa. Ser na área da Língua Portuguesa, é um desafio, penso que é uma área fulcral para o sucesso escolar dos nossos alunos e por aquilo que me é dado observar no meu dia-a-dia de professora na escola, penso que os professores têm muito que aprender nesta área! Um dos objectivos do PNEP é a mudança de práticas e eu considero que isso é uma urgência. Ainda antes do PNEP, eu reflectia inúmeras vezes sobre isso e lembro-me sempre de uma frase do Perrenoud que não é bem assim, mas que a ideia é esta, que diz “se um dos nossos antepassados de há cem atrás voltasse a este mundo, que iria ficar completamente desorientado, porque não identificaria nada!... Nem sequer uma casa, que de repente começou a ter mais de uma dezena de andares! Mas se entrasse numa escola, sentir-se-ia seguro! Porque continuamos a ter as mesas normalmente viradas para o quadro, que na maioria das nossas escolas continua a ser preto, ao lado do qual está a secretária que é do professor e portanto, ele aí sentir-se-ia seguro. A escola corre realmente o risco, já está a correr o risco de ser ultrapassada pelo mundo e deveria dar alguns passos para a frente... a responsabilidade da escola, dos professores na aprendizagem da Língua é fundamental, é inadiável e portanto esta formação vem em boa hora, tal como vem em boa hora, também, a alteração dos programas. Por outro lado penso que poderia ser um veículo de

ajuda de apoio, de colaboração, com os colegas da escola que quisessem realmente abraçar esta formação. Pronto, essencialmente é isto.

E as tuas motivações, corresponderam no fim, à expectativa que tinhas?

A formação é muito intensiva, a dos formadores, mas as dos formandos também é intensiva, eu na altura estava a acabar a minha tese de complemento à licenciatura, e a acumulação que eu tinha, ser responsável por uma turma de 4º ano, estar a terminar a tese e o PNEP, foi muita coisa mas eu aprendi muito nesta formação e não estou nada arrependida, muito pelo contrário! O meu primeiro objectivo está já atingido, mesmo superado como agora se diz, porque eu estou a aprender muito no âmbito do PNEP. No âmbito da escola, quando nós trabalhamos com adultos, as mudanças que estão preconizadas neste programa, como em qualquer outro, não se fazem de um dia para o outro, não se fazem por decreto ou porque se concebeu um programa de formação, joga-se muito no querer, na vontade que as pessoas têm para fazer essa mudança, na vontade que as pessoas têm para aprender mais e rentabilizar aquilo que aprenderam para no campo do professor, mudar a sua prática. Mas mudar as práticas, não é nada fácil, nesta escola a maior parte dos professores que estão nesta formação, são pessoas que já têm vinte anos de serviço, não temos propriamente aqui ninguém inexperiente, talvez haja uma ou duas formandas com menos de oito anos de serviço... e aquilo que eu verifico e agora quase um ano passado nestas funções, é que as pessoas estão muito ancoradas, sentem-se mais seguras na forma como funcionam e alterar isto, não é, na minha óptica, num ano e não é só pela formação PNEP. A formação PNEP só é fundamental, para quem tenha vontade de fazer essa mudança, aí sim, bate, mexe com as pessoas e a reflexão que fazem sobre as práticas que têm tido e sobre aquilo que agora fazem é positiva e essas podem realmente percorrer outro caminho na sala de aula com os seus alunos...

E que tipo de mudanças é que se opera na sala de aula, podes referir?

Eu não sei se há propriamente mudanças, tenho alguma dúvida, acho que é demasiado audacioso, talvez irrealista dizer que já existam mudanças! As

mudanças não se vêem a curto prazo, verificam-se a médio ou a longo prazo. Quem estuda as mudanças da escola, como o Barroso ou o Canário, referem que quando o agente externo se afasta, a semente às vezes não dá fruto! E eu sinto isso um pouco, tenho esse receio. Não considero neste momento que há mudanças, há alterações, pontuais, não existem ainda mudanças em rotina, não estou a falar em rotina de rotineiro, estou a falar em coisas estabelecidas...

Sistematizadas?

Exactamente! Não existe ainda um trabalho de mudança sistemático e a mudança é sistemática, não é? Mas existem algumas pessoas com essa vontade e portanto começa a emergir alguma coisa, as pessoas começam a fazer algo de diferente, mas... a presença do manual é muito forte! A presença do manual é muito forte, eu verifico que o manual continua a conduzir a prática dos professores... não são os professores que comandam o manual, é o manual que os comanda. E isto não é combater o manual, eu penso que é um instrumento que os securiza... ainda um destes dias uma colega me dizia qualquer coisa como, as minhas colegas pensam, que trabalhar com esta metodologia de descoberta pelo aluno, de implicação pelo aluno, no alargamento do seu conhecimento, que é algo que demora muito tempo! E que não conseguem fazer tudo! Então entendem que pelo facto de estarem na formação do PNEP faz com que muitas coisas fiquem por trabalhar nas outras áreas. Esta semana, uma colega, inclusivamente dizia-me que para ela trabalhar um texto assim, dizia-me “pois mas assim a gramática está a ficar para trás!” e eu confesso que fiquei um pouco desapontada com o comentário, porque tínhamos feito na semana passada a sessão com o conhecimento explícito da Língua e Gramática, tínhamos falado bastante sobre como trabalhar, de uma outra forma, ou seja passarmos de uma gramática normativa para uma gramática descritiva, de descoberta, de... passar dos rótulos de início para os rótulos no fim e a colega dizer-me isto, a pessoa sente-se um pouco frustrada, porque parece que não estamos a cumprir a missão para a qual fomos conduzidas... o que ela me dizia era que “sabes, é que no manual todas as páginas têm gramática e assim nós vamos dando e desta maneira não é bem assim!” Claro que eu depois tive uma conversa com a colega tentando explicar que o que ela estava a fazer também é gramática, mas é muito difícil,

eu acho que o manual, como único instrumento na sala de aula é um grande inimigo da mudança das práticas dos professores! Eu não estou aqui a negar a importância que o manual pode e tem! Só estou a dizer que só o manual, a omnipresença do manual na sala de aula, é que faz com que, e neste caso estamos a cingir-nos à Língua Portuguesa, eu verifico que faz com que os professores não orientem o seu trabalho, de forma sistemática e contínua, numa metodologia de trabalho diferente da tradicional e que, a maior parte dos professores neste agrupamento, adopta.

Por exemplo se nos focarmos apenas no exemplo da leitura, que é também um objectivo deste entrevista, do desenvolvimento da leitura, acha que houve um contributo da formação para isso?

Isso, eu acho que isso é sinceramente a competência que está a ser desenvolvida nos alunos de uma forma diferente! Há pelo menos aqui qualquer coisa que está a acontecer: já não se lê só os excertos que estão nos manuais, todas as turmas deste agrupamento, em que os professores estão envolvidos nesta formação, têm lido livros! Os livros de Literatura para a Infância têm circulado pelas mãos dos meninos. E mesmo que em algumas turmas isso não esteja a acontecer de uma forma sistemática, agendada na semana, com um dia de leitura, quase todas o fazem muito mais, aí não tenho dúvidas, todas o fazem muito mais do que o fariam se não se tivessem envolvido na formação. Eu aí não tenho dúvidas, eu vejo os meninos... Nem todas professoras tinham um canto de leitura na sala, e as que tinham, estava um bocado desactivado e neste momento todas as turmas têm um canto de leitura, não vou dizer que todos os cantos da leitura estejam neste momento a funcionar, porque não estão. A leitura autónoma que pode ser promovida a partir da hora da leitura ou do canto da leitura, ou num espaço como a biblioteca da escola... ainda não é assumido por todos os professores do agrupamento que estão nesta formação, mas alguns já o fazem... e os meninos não deixam, aquilo que nos dizem, pelos olhares deles, não engana e nós dizemos a rir, que os meninos à vezes até nos deixam ficar mal... ou bem! Porque há colegas que às vezes me dizem: “pergunta-lhes se não temos feito!” Claro que os miúdos dizem logo “Fizemos, olha o meu caderno de leituras!” Porque uma das estratégias que temos despoletado é que os meninos vão registando num caderno todas as leituras

que vão fazendo, “olha aqui o meu registo!”... É assim, ainda não são muitos, mas já vão fazendo! Outra estratégia que já há colegas que fazem é terem momentos para apresentação de livros pelos alunos: os meninos é que trazem livros lá de casa, os livros que os professores diziam “os meus alunos não têm livros! Não trazem livros!”... Não têm: têm! Não trazem: trazem! O que é preciso é ter essa vontade, e isso eu acho que tem acontecido, isso é o aspecto mais positivo, acho que é talvez o aspecto que corra menor risco de se perder quando o PNEP acabar, acho que é esse, eu tenho esta expectativa, que ao menos a leitura não seja subdimensionada para o manual e para os textos que têm no manual!

Em Portugal temos um défice imenso, segundo os últimos estudos, ao nível de leitores... muitas vezes as pessoas falam que é na família, no teu entendimento, consideras que é isso que se passa ou com a formação dos professores, falta de formação nesta área?

É assim alguém diz que nenhum professor tem culpa ou ser culpabilizado pelo facto de uma criança que chegue à escola e que não teve contacto com o mundo do livro, mas também é dito que à saída da escola, o professor não pode dizer que não é responsável, por não ter ajudado a fazer um leitor e portanto a escola tem que assumir, (e quando digo a escola, são os professores), tem que assumir este facto: se tem meninos que em casa ainda não tem livros, os pais não são leitores, a família não é leitora, os amigos não são leitores, o papel da escola junto desses meninos é ainda mais importante mas mais exigente, pelo trabalho que tem de ser feito, do que pelos outros que já têm esse estímulo em casa! Agora, o professor tem de saber tirar partido disso também: se tem alunos que já estão estimulados esses podem ser um bom modelo para os outros colegas que não têm. Quando fazemos um canto de leitura na sala de aula e dizemos: “vamos trazer os livros que temos lá em casa, ou vamos escolher algum livro que temos lá em casa” e alguns meninos não têm, esses que não têm, vão poder usufruir dos que os outros colegas têm. Aqui, também na leitura, a cooperação está patente. O professor não se pode escudar nisso, de que a família não lê! Infelizmente, é um comentário que se ouve amiúde, “é a família...” Mesmo o PNEP tem uma vertente de incentivo, de reflexão sobre a prática e quando algo não corre de forma muito... da forma

que o professor gostaria que corresse, ainda se vai muito “em casa o menino não faz isto, não lhe dão isto, não lhe dão aquilo...” Não! Nós não podemos fazer uma reflexão para o exterior, nós devemos fazer uma reflexão para o interior, o que é que eu sei, o que é que eu posso fazer, o que é que a escola pode fazer para ajudar este menino a...

E como professora, o que é que introduziu de novo, com a formação?

Houve uma coisa que me deixou bem comigo nesta formação, modéstia aparte, é que eu já anteriormente... havia uma série de situações que eu tentava promover, que já faziam parte da minha rotina de trabalho com os meus alunos... O que me trouxe esta formação foi aferir a minha linguagem em termos e conceitos, que nós passamos aos alunos muitas vezes de forma errada até! E foi também um estímulo para algumas coisas que eu sabia que estava ali qualquer coisa que faltava e que veio colmatar a minha prática. Por exemplo, eu tinha um canto na sala de aula desde o primeiro ano, mas sentia que andava um pouco amortecido. E numa sessão de leitura foi falado o canto da leitura e esta estratégia de termos um cadernos de leitura que os meninos vão fazendo, lêem para os colegas, dão opiniões sobre os livros... eu fiz a contabilidade com os meus alunos do número de livros lidos e do número de leituras feitas por eles, em Janeiro e fins Maio e eram numerosos, estrondosos, de centenas de títulos e de leituras feitas. A leitura circulou muito mais do que aquilo que estava a circular antes! Também no âmbito da leitura (eu fazia-o às vezes, não fazia sempre) a importância do tempo, das actividades do “antes de ler”, quando queremos trabalhar mais aprofundadamente uma obra e fazer com os alunos uma antecipação da leitura. É uma coisa que eu considero muito importante! Depois a planificação, em termos da planificação de um texto... não fazia de uma forma rigorosa, acho que não ensinava devidamente os meus alunos a planificar um texto, fosse lá uma história, uma carta, fosse um texto informativo... havia umas ideias mas elas não estavam sistematizadas em mim. E eu acho que aprendi a ensinar melhor os meus alunos a planificar um texto... e podia dizer outras coisas... Pôr os alunos a falar, é muito importante pô-los a falar e isso, também já acontece mais.

A antecipação da leitura, que falou...?

É antes de lermos um livro, perguntar aos meninos o que é que eles acham que está naquele livro, do que é que ele fala, qual é o assunto, qual é o tema...

Falou há pouco que os alunos leram centenas de livros, isso modificou alguma coisa, essa competência ao nível do desenvolvimento da leitura que foi aprofundada, o que é que pensa que lhes trouxe?

Ler é conhecer o mundo! Portanto a partir do momento que a leitura dos textos com sentido, circula numa turma, o mundo circula também e portanto, não é o ler só para aprender a ler, não é só o ler para decifrar o que lá está, também o ler histórias vai muito para além disso e por exemplo uma área que beneficia muito desta metodologia de trabalho, deste circular de livros e de leitura, é a área de Estudo do Meio, que sai daqui potencializada porque fazer bons leitores, também é fazer bons conhecedores do mundo! Sobretudo nesta área curricular (o Estudo do Meio), isso é muito evidente. Nas outras áreas também, porque nós temos uma matemática, que quando os meninos lêem o enunciado de um problema ou seja outra situação qualquer, os alunos têm de analisar aquele texto, de o compreender para poderem solucionar a situação! Portanto, digamos que ter bons leitores e bons escritores, está na base de tudo!

E que papel tem a leitura na sua vida?

Eu costumo dizer que o meu projecto como leitora vai mudando ao longo da minha vida! Tenho momentos em que sou leitora, como agora, compulsiva de livros de literatura para a infância tenho momentos em que, por obrigações académicas, sou leitora de livros académicos...depois, os livros mais recreativos, tenho vários momentos, mas tenho muito pouco tempo para me dedicar a essa leitura e acabo por conseguir ler esses livros que eu quero mais para mim, só para mim, no Verão, quando tenho tempo! Quando as aulas terminam! ... Eu posso ter um livro na minha cabeceira durante muito tempo e não lhe toco, porque não tenho tempo! Este ano é o PNEP que nos obriga a ler “mooontes” de coisas, e bem, mas depois não temos espaço para ler, para fazer a minha leitura recreativa! Não consigo, mas gosto, neste momento tenho uma série de livros lá em casa que ainda não consegui ler! Porque não tenho tempo para os ler...

Então, esta formação, pelo que já disse, não ajudou só a mudar a prática pedagógica, mas interferiu também com o seu desenvolvimento pessoal e profissional...

O pessoal e o profissional estão muito ligados, não há desenvolvimento pessoal sem o profissional e vice-versa... Eu, para além deste desenvolvimento pessoal e profissional, que houve, que neste âmbito do PNEP aconteceu sem dúvida alguma, continua a acontecer, porque nós temos formação na ESE às sextas-feiras, e se temos mais dúvidas neste âmbito, as formadoras estão disponíveis para nos ajudar... Tem também uma outra coisa que me interessa, já fui mais apaixonada (agora estou um bocado desapontada) do que agora, que é o desenvolvimento da organização-escola. Eu gostaria muito que as escolas apostassem no desenvolvimento organizacional e que potenciasssem a escola, que a escola fosse uma referência de qualidade no ensino e que fosse um veículo... só que é um objectivo muito pretensioso e para isso tem de haver equipas pedagógicas a funcionar, mas...eu não vejo, não sinto, no meu dia-a-dia, que elas se estejam a construir! Inclusivamente, há situações previstas na Lei que poderiam ser desencadeadoras de equipas mas que o não são. Como por exemplo, os Conselhos de Ano. Nas escolas do 1º ciclo, todas as reuniões de Conselho de Ano, deveriam ser um momento de reflexão sobre as práticas e de planificação de trabalho com os alunos e não é isso que acontece! As escolas estão cheias de papéis, os Conselhos Executivos enviam para os coordenadores de ano um conjunto de papéis para serem preenchidos, e o tempo, que são duas horas mensais (pelo menos no meu agrupamento é assim), que deveriam ser um tempo de trabalho conjunto, esgota-se neste tipo de situações! Para mim, num C.A, são de somenos importância... Para isso é que existe um C.E. e uma secretaria e por aí fora! Acho que o professor não tem de ser o administrativo, mas acho que é! E portanto, não cumpre a sua tarefa, que é uma tarefa pedagógica! O PNEP podia ter um impacto, na minha opinião, em termos da organização-escola do agrupamento e acho que não tem...

É uma das finalidades do PNEP, a formação centrada na escola...

Exactamente! Mas que é bom, quer dizer, eu consigo encontrar algumas situações, ainda ontem isso me aconteceu, estava a reflectir, a conversar com uma colega sobre o trabalho que ela tinha desenvolvido sobre uma sessão que tivemos na semana passada e as pessoas ficaram inquietas! Mas isso é bom, eu acho, porque é bom quando as pessoas ficam inquietas! Porque os conceitos evoluem e a maior parte das pessoas está parada num determinado conceito e agora foi confrontada com outras formas e outros conceitos e isso inquietou-as, desassossegou-as! E quando o desassossego começa, eu acho que isso é uma grande vantagem! A pessoa que está inquieta e que não está totalmente satisfeita é que vai à procura para ficar a saber mais. Então, ontem, apercebi-me que aquilo que é falado entre nós aqui ou de uma forma mais particular, passou ao Conselho Executivo, dizendo “felizmente que ainda não falei aos meus alunos do Grupo Móvel” e que ao falar disso aos colegas do C.E, há as colegas bem-dispostas, que disseram “então pronto, temos de fazer o funeral do Grupo Móvel!” Eu diverti-me imenso... No meio da brincadeira, o que é que isto me indica? Indica-me que pelo menos que algumas situações de formação, são faladas entre as pessoas, mesmo para aquelas que não estão a fazer aquela formação. Eu entrei naquela salinha, e estava a decorrer uma reunião de Conselho de Ano e, uma das colegas não está a fazer a formação por motivos de saúde, e as colegas estavam a pô-la a par daquilo que tínhamos planificado para o trabalho sobre um livro de uma escritora que vem à escola. Ora bem, eu tenho que encarar isso como um aspecto favorável, senão depois como é que as coisas a seguir se fazem, se constroem? Pelo menos isto é um indicador, às vezes... eu não sou optimista! E no meu pessimismo todo, eu posso pensar assim: estão a fazer isto, porque assim, entre aspas “a colega fica com a papinha feita” e já não precisa de pensar muito no assunto. Poderá ser também isto, mas talvez não seja só! Eu só consigo saber, e voltamos à questão da mudança, se houve ou vai haver mudança nos professores ao nível da sua prática pedagógica na Língua Portuguesa, não agora, não já, eu tenho de me distanciar suficientemente no tempo, na minha opinião, para saber se realmente o PNEP teve o impacto de mudança, de instalação, de práticas, de metodologias diferentes na sala de aula. Não é agora. Porque quer queiramos quer não, muitas pessoas fazem um conjunto de actividades porque estão em formação! Não é por acaso que algumas colegas,

não todas felizmente, mas há algumas, eu vou de duas em duas semanas às salas de aulas, e passadas essas duas semanas ainda se está a pegar no que se fez atrás! E portanto isso deixa de fazer sentido como um processo com princípio, meio e fim, adoptando as palavras que se usam muitas vezes em questão de textos. Não sei...para mim, em termos de mudança de práticas era importante que o PNEP previsse como obrigatório dois anos de formação, em que o primeiro ano para a maior parte das pessoas (algumas colegas dizem que é um novo estágio...), eu não direi que é um novo estágio porque as pessoas têm muita experiência profissional, mas é o despoletar para, e que de uma forma acompanhada, como está previsto, que pudéssemos, que estas práticas pudessem assumir um carácter de continuidade, de sistematicidade... eu acho que num ano isso não se consegue e em dois anos, provavelmente isso vai conseguir-se melhor e em maior número de pessoas. Aquelas que já têm dentro de si essa vontade, são insatisfeitas... quem vive insatisfeito está sempre á procura de aperfeiçoar, quem está instalado, não faz, não, precisa nem quer isso! Porque isso incomoda!

Entrevista 3

(P3)

Motivações pessoais

P3 - Portanto, eu quando concorri ao PNEP (eu tinha já uma grande experiência do Ensinar a Investigar”, um projecto que decorreu na época de 80 e o modelo pedagógico que eu aplico na sala de aula é o modelo do “Ensinar...” E depois não tinha no meu curso formativo, não tinha nenhuma formação dirigida à Língua por várias razões, primeiro porque eu lido com crianças que maioritariamente não têm o Português como língua materna, têm o Português como Língua segunda. E não havendo nada específico no âmbito do Português como língua segunda, surgiu-me esta oportunidade e portanto eu concorri ao ensino do Português. Tudo o que eu tinha como experiência referia-se “Ensinar a Investigar” e a formação que eu tenho tido ao longo do tempo, não era para lidar com miúdos de origem cabo-verdiana. Foi isso que me levou à candidatura a esta formação e depois fui seleccionada em função do currículo que apresentei e que na altura tinha esta base.

Agora em relação à questão da leitura, da maneira como é perspectivada no PNEP... o PNEP veio resolver uma questão que é se nós nos devemos preocupar com o método da leitura ou se teremos que equacionar a intervenção na sala de aula em nome da leitura, num campo mais alargado e portanto tendo em conta os princípios que presidem ao ensino da leitura. E de facto, o que o PNEP veio desvendar, recorrendo àquilo que a investigação tem dito, o PNEP não veio criar nada de novo, veio simplesmente encontrar um quadro de referências e passá-las aos professores-formadores residentes de maneira a que se consiga perceber tudo o que há de investigado tudo o que há de positivo na maneira como se há-de ensinar a ler. E portanto o que interessa é trabalhar não só o método, mas posicionando o professor, portanto que as metas na leitura têm de estar claras, no fim do 1º ciclo, e que para isso é preciso uma intervenção que se oriente por princípios e basicamente o que se deve usar são um conjunto de práticas que promovam as duas tendências metodológicas, uma mais analítica, uma mais global e uma mais sintética.

Porque o que os professores têm feito, e isso não é o que é mais utilizado na minha escola, é a utilização e métodos mais sintéticos. Na minha escola, as pessoas que utilizam o PNEP, utilizam o método global de frase. Portanto, o que é que o PNEP veio trazer na sala de aula? Veio introduzir nessas turmas uma visão mais de consciência fonológica que não existia aplicando só o método global de frase. Portanto antecipa-se calhar três meses, essa fase. No entanto parece-me importante que o PNEP, elas por estarem no PNEP têm consciência mas não abdicaram de uma fase global que tem de existir, que é a fase de os alunos terem um contacto com o mundo da escrita que demora algum tempo, pelo menos alguns 3 meses porque alguns miúdos além de terem a barreira da Língua, não terem o Português como Língua Materna, também aqueles alunos que não fizeram o Jardim de Infância e mesmo aqueles que fizeram o JI, no trabalho de sala de aula não é desenvolvido da leitura e da escrita. É importante ter essa fase em que se passa muito pelo oral e do oral se passa à escrita simultaneamente e depois a uma outra fase já com um capital de palavras suficientemente alargado, para se desenvolver uma vertente de consciência..... Do que a decifração. E os factos que se têm apurado é que os meninos conseguem, no 2º período, alguns miúdos já conseguem estar a ler!

Obstáculos...

P3 - Eu acho, segundo o que a investigação diz, é que no âmbito das escolas eficazes, 15% do sucesso dos alunos é atribuído ao professor. 15%! Portanto o que eu poderei dizer é que o PNEP contribui para que esses 15% sejam conseguidos! Mais perto da promoção de sucesso... Porque depois há de facto a barreira da Língua, que é forte. É esta a minha perspectiva. Há também um problema de método, de trabalho de sala de aula, mas depois tb há uma componente, a componente familiar... porque o contacto com a escola e com a leitura que não é feito no devido momento, tanto se verifica em miúdos de língua materna que não o português como nos meninos cuja língua materna é o português, mas que têm o mesmo nível económico e o mesmo capital cultural. Portanto aí não vejo qq diferença...

Gosto pela leitura

P3 - Eu não ponho só a questão no prazer e ler. Ponho... isso é uma parte importante da componente, mas não é determinante para mim. O que me apercebo na sala de aula é que eles contactam com a leitura como fazendo parte do quotidiano e não é nada penoso! Quer dizer, é trabalhoso, porque aprender a ler exige esforço e aplicação... mas eles não desistem! E não desistem porque ali o tempo é gerido de uma forma muito eficaz. Eles não passam o tempo que antigamente passavam a fazer a propedêutica e em que os miúdos quase eram impedidos de ler palavras que não tivessem as letras que eles já tivessem aprendido e portanto nesse aspecto a leitura aparece num contexto muito mais natural.

É capaz de precisar um pouco mais, com exemplos, do que acabou agora de dizer?

P3 - Por exemplo, se há um menino que precisa de escrever a palavra brinquedo... é difícil não é? A palavra brinquedo implica casos de leitura...portanto a palavra brinquedo é uma palavra complicada mas faz parte do dia-a-dia deles! O que é certo é que se houver necessidade de essa palavra constar na sala de aula, ela aparece e portanto o menino não precisa de dominar todas as correspondências para aprender a ler e a escrever, portanto o contacto com a leitura é muito mais natural. Penso que aí é um dado adquirido depois cada professora, isso já depende da dinâmica da turma, pegará de diferentes formas e diferentes momentos essa palavra, mas acho que este é um caso paradigmático, porque penso que é aflitivo os miúdos aprenderem a ler pelo método económico, ou seja, eles só lêem palavras, só estão autorizados a lerem palavras cuja estrutura é a estrutura normal da língua portuguesa que é consoante-vogal, eu penso que isso, e mesmo **neste contexto formativo (também já aparecia no “Ensinar a Investigar”), isso não é impeditivo**. A escrita surge à medida das necessidades da aula e do aluno e depois é gerido em função do que o professor entende. Isso também não é só o natural pelo natural, não é só pela curiosidade, a curiosidade é um bom recurso pedagógico desde que devidamente explorada!

E a importância da leitura para si própria?

P3 - Eu privilegio sempre a leitura numa vertente técnica. E nisso sou uma consumidora compulsiva...a leitura pelo prazer ou a leitura de ler, não é uma vertente que eu explore bastante...não exploro! E às vezes até descubro no campo da poesia ou no campo da literatura situações, excertos, que advêm da literatura mais científica ou mais.....lógica. De qualquer modo eu tenho sempre muita coisas para ler e quando vou para a sala ou quando tenho as sessões de formação com as colegas, normalmente anda sempre um saco comigo e partilho com as pessoas, tanto com os grandes como com os pequenos determinados textos. E tenho um conjunto de pessoas do qual eu faço parte, informalmente, em que trocamos informação. É mais nesta vertente que eu pretendo saber, é sempre nesta vertente de uma necessidade... às vezes é mais na curiosidade científica, saber o que é que se tem avançado, o que se descobriu... interesse-me por outros sistemas educativos para comparar evoluções, é mais nessa vertente.

Mudança na prática pedagógica

P3 - Da prática que eu tenho, o PNEP só tem eficácia se as pessoas tiverem a inquietude da mudança! Se não, é um trabalho penoso, tanto para o formador como para o formando! Eu tenho tido o privilégio de ter tido sempre colegas que de algum modo são pessoas que não se acomodam, portanto vão mudando, ou porque os outros vão e também querem entrar ou porque a relação na sala de aula cria essa urgência. Eu tenho duas versões completamente diferentes. Comigo não há grandes roturas. No meu grupo não há grandes roturas. Tenho um grupo que já está há muito tempo na escola e com eu fiz várias formações, e não foi só no âmbito do PNEP, portanto já temos uma componente, um caminho de formação longo. Depois tenho um grupo de pessoas que são novas e que de facto têm apetência por aprender e que sentem a necessidade... sentem que a formação inicial lhes deu muito poucos instrumentos de trabalho e como vêm as mais velhas, as pessoas mais experientes num processo que exige reflexão, que exige planificação, que dão muito trabalho, muito esforço, elas vão adoptando esses comportamentos e vão-se colando ao grupo e estão preocupadas em aprender e se calhar, na

cabeça delas, também funciona como uma oportunidade de formação em contexto de trabalho e que poderão aproveitar. Agora ter situações de pessoas que há 20 anos dão sempre o mesmo método e que sempre trabalharam do mesmo modo, eu não posso falar porque não tenho esse conhecimento, não sei qual a reacção, mas imagino que deverá ser uma reacção quase brusca ou então, pronto, as pessoas vão-se adaptando, mudando aos bocadinhos... não acredito muito em roturas pedagógicas, não tenho essa perspectiva e tenho 30 anos de serviço, mas... se calhar! (risos) é provável que aconteça em algumas cabeças!

Sente então que os professores continuam a chegar às escolas com uma série de lacunas?

P3 - O que é mais grave é que há 30 anos as instituições de formação de professores formavam todas as pessoas da mesma maneira, os professores do 1º ciclo, tanto que havia uma média nacional! Agora passámos ao pólo oposto! Cada escola tem o seu modelo de formação e o que é grave é que em algumas escolas os professores para salas do 1º ciclo, nem nunca tiveram contacto com crianças do 1º ciclo, e portanto nem fizeram prática de estágio de leitura e de escrita e depois o que é mais grave ainda é que professores vindos das ESEs oficiais, em que referem a escola moderna, quando chegam às escolas, fazem o ensino completamente tradicional! Tal como tiveram em pequenos! Portanto há aqui alguma coisa que não está a ser interiorizada, que não está a ser passada, porque dá a impressão que eles são formados num modelo ficcional e portanto deve ser muito pouco consistente porque quando eles entram, mesmo havendo por parte das escolas e na minha há esse cuidado, de fazermos um acompanhamento nos primeiros meses, de integração profissional dos professores novos, e depois fazem um ensino completamente descontextualizado e nota-se que são pessoas com ideia muito pouco definidas, sem saber para onde vão e o que é que querem! E aí há um grave problema de formação na formação inicial.

O PNEP surge como oportunidade de colmatar esse tipo de lacunas?

P3 - Sim, porque é um ensino explícito de metodologias. Onde há de facto uma grande rotura, isso é a nível da leitura. É de facto trabalhar a compreensão leitora de outra forma. Trabalhar a compreensão leitora com uma determinada estratégia em função do texto que se pretende trabalhar. Aí todas as colegas reconhecem que o PNEP é uma mais-valia, ensina os professores a fazerem isso e os alunos, eles próprios... porque existe uma espécie de isomorfismo entre o professor e o aluno e isso é que me interessa nos processos formativos! Eu tenho uma turma de 2º ano e nesta turma eu não utilizo o manual de leitura (mas também não costumo utilizar ou adoptar...) Eu utilizo textos é a partir dos trabalhos dos alunos, ou da Língua, ou relacionados com o Estudo do Meio ou Matemática, porque eu também utilizo muito as situações problemáticas para texto de trabalho para a área de Língua. O que eu introduzi com o PNEP foi um trabalho de roteiro sobre as obras literárias. Portanto há um conjunto de obras que eu dou, mais ou menos uma de quinze em quinze dias e em que apresento um roteiro. E por acaso no dia do Pai, é engraçado, eu não tinha um roteiro, eu tinha um livro que apresentei em power-point sobre o Dia do pai... eu não exploro muito o Dia do Pai porque a realidade ali é que os pais são muito difusos! Os pais nunca estão presentes e portanto eu não sinto assim muita necessidade... acho que o Dia do Pai, em vez de ser um recurso pedagógico, é um impedimento! Mesmo assim eu peguei e passei o power-point e depois de o passar, de explorar as imagens, porque era muito à base de imagens, o texto era muito reduzido, há um miúdo que diz:

-Então é o roteiro do livro, onde é que está?

E eu não me tinha questionado até Março, já tínhamos feito vários roteiros, que de facto essa prática, esse instrumento, fizesse parte do quotidiano dos alunos! Que ela era tão explícita! E eles preferem trabalhar uma obra através do roteiro. Nitidamente, quando eu preciso resolver algum trabalho da Língua muito específico, nomeadamente determinadas sílabas, determinados grupos consonantes que não estão consolidados e que não podem estar dada a idade dos alunos, e recorro a um texto fabricado, em que eu fotocopio e lhes entrego, eles vêm aquilo como um exercício muito pobre! E não gostam de fazer! Fazem mas é para despachar... enquanto no roteiro, aquilo cria curiosidade e dificuldade, e eles são obrigados a ler e são obrigados a colocarem as

dificuldades que têm para progredir e são obrigados a trabalharem com o seu par ou o seu grupo e como têm de gerir (que eu não tenho livros para todos!) o que há na aula consoante as necessidades, ao fim e ao cabo estão treinados para irem resolver esse trabalho...

No fundo é um trabalho que os leva a desenvolver uma série de competências a vários níveis... sociais...e?

P3 - É! E não é só isso, eles têm de escolher entre eles qual é o colega que o pode ajudar a superar aquela dificuldade e que esteja disponível. Porque ele pode estar a trabalhar com outro grupo e portanto eles acabam por perceber que há determinadas perguntas, determinadas tarefas e como todos não sabem fazer tudo, então eles vão ter com o colega que sabem que o pode ajudar. Portanto isso é uma boa técnica de estudo, porque eles têm de identificar a dificuldade e têm de ir pedir ao outro. E como têm de ir pedir ao outro, têm de pôr a questão o mais claro possível, porque senão, o outro que é da idade dele também não lhe sabe resolver a questão! Portanto isso é bom, a nível de progressão do desenvolvimento da aprendizagem, a nível de eles dominarem o que sabem é muito bom esse trabalho. Isso é uma questão que o PNEP veio resolver, que no Ensinar não estava eficaz, que ao nível do Português era uma parte que não estava muito desenvolvida. Depois ainda desta ligação ao Estudo do Meio e à Matemática...

Entrevista 4

(P4)

Motivações para a formação no PNEP

P4 – O que me levou, é que eu tinha tido uma experiência anterior em 90/91, que era um projecto do ME, a nível das escolas e da Intervenção Intercultural, que incidia muito na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas onde havia muita diversidade cultural e gostei muito do trabalho de formação, senti que era uma coisa que me dava imenso prazer. E portanto quando surgiu esta oportunidade, eu inscrevi-me sem ter a verdadeira dimensão do que era! Também porque queria fazer uma paragem, estava a acabar um 4º ano, já estava a dar aulas de seguida há 12 anos e precisava de fazer uma paragem, mas foi um bocadinho no escuro!

Expectativas

P4 – Sim, sim, completamente, foram alcançadas e em muitos casos ultrapassadas! Porque embora o projecto, esse onde eu estava, que era uma coisa avançadíssima para a altura, era 91! Era o mais à frente possível! Estava à frente a Manuela Castro Neves, era logo muita qualidade à partida... Mas é evidente que aqui aprendi coisas novas e que havia dificuldades que eu não conseguia superar e agora o PNEP tornou as coisas muito mais claras...

E com os teus alunos, houve mudança na tua prática pedagógica?

P4 – Bem, isto não estava muito longe da minha prática! Por causa da minha experiência anterior... mas alterei coisas... havia algumas coisas, precisamente em relação à leitura a importância da velocidade da leitura foi uma coisa que eu fiquei bastante alerta e em relação também à compreensão, o facto de os miúdos terem um léxico reduzido e não terem estratégias autónomas de saberem o significado de determinadas palavras... houve muitas coisas, foi muito claro que esta formação foi uma mais-valia! Mas foi muito cansativo, dar aulas e fazer a formação...

Que papel atribui à leitura no desenvolvimento dos alunos? Quando um aluno atinge essa compreensão leitora ou essa velocidade de leitura...

P4 – É fundamental por causa da transversalidade da leitura!

Que fez para desenvolver essas competências?

P4 – Integrando os procedimentos do PNEP, por exemplo a leitura silenciosa, que para mim já era básico, não é? Primeiro os meninos têm de ler silenciosamente... mas que têm também de sublinhar as palavras que não conhecem, fazer pequenos resumos, escrever pequenos parágrafos ao lado... é essencialmente isto! E a questão de fazer perguntas de inferência... eu estava a falar de uma leitura autónoma, não é?

Sim...

P4 - Passei a dar muita importância às perguntas que não estão directamente no texto, que exigem uma maior complexidade...

Sentiu que os alunos começaram a querer ler mais, a procurar a leitura de outro modo?

P4 – Num ano é muito pouco tempo, só nos últimos meses é que é possível integrar mais coisas...

Em relação aos obstáculos que os alunos apresentam na leitura, a que atribui?

P4 – Muito em relação ao meio, evidentemente! Os nossos filhos não são mais inteligentes que os outros mas na realidade lêem melhor, não é? Isso sem dúvida nenhuma! Mas muito tem a ver com o trabalho na escola, não é? Completamente! Quando se insiste numa leitura em que se dá só importância à decifração e ela é silabada até ao fim da escolaridade, é evidente que muitas coisas importantes ficam para trás!

E a que pensa que isso deve? À falta na formação inicial, na falta da formação contínua?

P4 – Na formação contínua, muito, muito! Porque ainda há muito pouca formação nesta área, eu não quero ser negativa, mas há muita ignorância sobre o que se tem avançado, nomeadamente nesta questão da leitura! As pessoas não têm consciência disso... depois os manuais, fazem acentuar essa falha, não é?

Entrevista 5

(P5)

Motivações

P5 – Ah, isso está muito fresco na minha cabeça porque estou a fazer o portfólio e isso está mesmo aqui encostadinho, encostadinho!! Nós tínhamos três hipóteses em termos de formação: a Língua Portuguesa, as Ciências e a matemática que são as três opções que os Ministério nos dá em termos da Formação contínua e de facto eu acho que são formações efectivamente contínuas, que é um trabalho e um investimento. Este tipo de formação estimula a oficina... eu não acho produtivo uma formação muito teórica sem qualquer tipo de implementação prática, acho que se perde muito.. é só teoria e depois não se tem ajuda para concretizar e acaba por se perder um bocadinho aquilo que se esteve a apreender e neste de oficina, não. A formação permite-nos ouvir a teoria, preparar a prática, experimentar, reflectir sobre isso e actuar, de uma forma ou outra, conforme os resultados que obtemos... Porque é que eu escolhi Língua Portuguesa? A minha tese é sobre Matemática, portanto, estava automaticamente cortada, não sabendo com quem é que ia fazer a formação das Ciências e sabendo que a L. ia ser a minha formadora na Língua Portuguesa e pela relação pessoal e profissional que tenho com ela, foi logo assim de caras!...E foi Língua Portuguesa porque é o estilo de formação que quero e porque tenho à-vontade com a formadora. Foram os dois motivos principais para me levarem para o Português e não para as outras duas.

Funcionou também um bocadinho o “afectivo”, então?

Sim, eu acho que sim... eu acho que é muito complicado virmos para uma formação e não estarmos minimamente motivadas para... eu fazer por fazer, para mim, não! Eu acho que se estivesse num ano desses, não fazia formação. Eu estava mesmo predisposta a aprender, predisposta a trabalhar, predisposta a perceber como eram as coisas, o que é que há de novo nesta área e a Língua Portuguesa é efectivamente uma das nossas áreas fortes dentro do currículo e pronto, o afectivo puxou um bocadinho! A Matemática é

que teve um desvio, mas eu estava a fazer o mestrado nessa área e achei que podia combinar duas vertentes.

Desenvolvimento profissional, aprofundamento no processo ensino aprendizagem

Completamente, completamente! Por causa daquilo que eu já disse, nós não estamos sempre a ouvir “devem fazer assim”, estamos a ouvir falar de “fazer assim”, a preparar o fazer. Estamos a fazer e a aprender sobre o fazer! Acho que isto é uma sequência que tem que efectivamente de ser assim e em formação nós estamos mesmo obrigadas a fazê-lo e às vezes no dia-a-dia não fazemos porque há mais isto, há mais aquilo, e acaba por não se concretizar tanto isso... E com a formação não, como a formação é constante e é activa, não é uma formação passiva porque também acontece às vezes dizermos “eh pá, isto não me correu nada bem, tenho de pensar porquê!”. Aqui, nesta formação, perguntam-nos “então tu achas que não correu bem porquê?”. Há estas discussões... não são com a formadora, são depois com as colegas. Há várias colegas do 4º ano e nós acabamos por fazer algumas actividades similares e dizemos “Ah, tu fizeste assim, mas correu-te bem?”... vamo-nos ajudando, intra-ajudando e partilhando e a coisa funciona melhor e com uma dinâmica agradável e funcional

Em relação àquilo que faz na sala de aula com os seus alunos, sente que o desenvolvimento da leitura ganhou outra dimensão?

É assim... eu nunca tive uma prática muito tradicional, a minha formação também não foi assim, a minha formação já foi numa dimensão da partilha, do trabalho colectivo, da discussão... portanto eles (os alunos) sempre tiveram muito habituados a este tipo de trabalho. Mas efectivamente quando nós pensamos: as competências que temos de desenvolver com eles, e aquelas a que damos mais importância e porque é que damos mais importância, então e aquela se não achamos tão importante? Por exemplo, o que eu me fui apercebendo é que nós com o prático não exploramos a parte oral com os alunos! Por incrível que pareça, que é aquilo que eles usam todos os dias e, se calhar até por isso, porque todos os dias eles falam, todos os dias eles

comunicam, então nós “enfiamos um funil” e só nos preocupamos com o uso da escrita! E com a formação eu comecei a compreender que se o oral não está trabalhado, e não é trabalhado de outra forma e não só o normal do dia-a-dia, da conversa, ...a escrita acaba por pecar, porque há coisas que não são trabalhadas no oral e que são importantes para o processo de escrita, o oral também tem a ver com a leitura e é importante para o processo de escrita e nós temos um bocado que ver estas coisas e não...banalizar isto e eu apercebi-me da importância da compreensão do oral e que aqueles meninos que escrevem pior eram aqueles meninos que se exprimiam oralmente pior! E pronto são estas coisas que descobri... no fundo são também aqueles meninos que revelam dificuldades na leitura! Na compreensão daquilo que lêem...

E em relação a essas dificuldades, atribui as razões à família, à escola...?

É assim, o ambiente desta escola, digamos o panorama socioeconómico desta escola é baixo e portanto temos aqui muitas famílias que não têm verba para comprar livros! Os livros são um mundo, são óptimos, trazem muitas coisas novas aos nossos meninos, mas são caros para o nível socioeconómico dos pais. Porque 12 euros por um livro pode parecer pouco mas para aqui é muito! E...e isso é uma das coisas que falha! Nós temos muitos meninos que não têm contacto com livros a não ser aqui! Depois é assim, a nossa escola é nova. Apesar de os nossos meninos terem passado dois anos na outra escola de baixo, onde tínhamos uma biblioteca plena, que funcionava com requisições, sempre motivámos as crianças para levar um livro, para reagir à leitura do livro... aqui, quando viemos no ano passado isso acabou por cair um bocadinho porque não havia livros suficientes, porque não havia ninguém para dinamizar a biblioteca... felizmente este ano isso já não acontece! Os livros continuam a ser poucos, mas já alguém que faz o serviço das requisições e que prepara apresentações, vieram contadores de histórias, houve trabalhos à volta disso, houve propostas de leitura, pronto... há pouco tempo acabou a nossa semana da leitura, vamos ter a feira do livro...Estamos a iniciar um estímulo aos livros diferente, que se perdeu um pouco aqui no meio deste percurso de quatro anos com a adaptação à escola nova. E há a integração de novos elementos no meu grupo, não sei como é nas outras escolas, nós aqui no quarto ano fazemos um trabalho intensivo de estímulo à leitura, mesmo.

Porque sabemos que há muita coisa para além da leitura do livro, não só um livro de histórias, um livro informativo, o livro que fala do lagarto, que fala do pássaro, o livro que fala dos rios, o livro que fala da história de Portugal, todo o tipo de livros! Eu tenho na minha biblioteca livros de receitas! Há uma menina minha que gosta muito de comer, eu pedi que trouxessem livros que fossem livros interessantes para eles e ela trouxe livros de receitas! Porque ela gosta de saber como é que a comida é feita...gosta de saber o que vai comer, é giro porque ela nem sequer é gordinha! Mas é engraçada a relação que ela tem com os livros de receitas... e pronto ela trouxe-os, sim senhora, e estão ali e fazem parte da biblioteca de sala. Eu sempre tive uma biblioteca de sala e já na outra escola também, apesar de termos uma biblioteca rica, onde tínhamos um horário de requisição, mas há momentos em que eles terminam os trabalhos e são esses momentos que são muito importantes para estímulo do livro, porque para eles é uma diversão, “professora, já acabei, já poso ir fazer leitura?” Eu acho que isso só pode ser cultivado e criado se tivermos também alguma coisa que gostamos de ler! Aquela menina dos livros de receitas, são unicamente os livros que ela tem em casa, não tem um único livro de histórias nem de banda-desenhada! Portanto, como vê, o universo aqui é um bocadinho pobre nesse aspecto! Eu pedi na Páscoa, que eles escolhessem um livro qualquer que tivessem em casa para depois quando começassem as aulas fizessem a apresentação do livro escolhido para a turma, porque é que escolheram aquele livro, o que é que acham que o livro conta, o que é que os motivou a escolher aquele livro, quem era o autor, como era a capa... todas aquelas coisas que nós fazemos normalmente à volta dos livros para os apresentarmos. E ela disse-me: “oh, professora, mas eu não tenho livros em casa!” Eu disse-lhe “mas tens o teu livro que requisitaste na biblioteca!” “Ok! Posso trazer esse?”, perguntou ela e eu disse-lhe “podes!”. Foi o livro que ela apresentou, foi o livro que ela escolheu na biblioteca para ler durante as férias da Páscoa. Portanto, quer dizer, nós tentamos ao máximo! Mas não fazemos milagres, não fazemos milagres...efectivamente eu tinha aqui meninos que não gostavam de agarrar os livros. No primeiro ano era “uma seca”, ter que agarrar um livro! Se calhar também naquela altura eles não gostavam porque ainda não sabiam ler, mas nessa altura havia livros que não eram muito de leitura, eram livros de imagens que os motivavam para a imaginação, na cabeça deles, qual seria a história do

livro. As páginas tinham uma ou duas frases, estavam adaptados à faixa etária, como devem estar. Mas progressivamente, foi um crescendo. Na auto-avaliação que foi uma coisa que eles sempre tiveram, na auto-avaliação do ano passado disseram “Não gosto porque não temos biblioteca”, porque já estavam habituados, no segundo ano criou-se um hábito tal de ler!...

Que relação estabelece entre o facto de os alunos gostarem de ler e o seu desenvolvimento pessoal?

É uma mais-valia! Há pouco tempo fiz uma actividade com eles no domínio do PNEP, que era sobre a mãe. Surgiu no nosso fórum da formação, num slideshow de um livro de Anthony Brown, que se chama “A minha mãe” e estávamos perto do Dia da Mãe e eu pensei “Oh que coincidência maravilhosa! É mesmo isto que eu vou activar e vou utilizar!”. Então fiz um trabalho com eles a nível da compreensão do oral e depois um trabalho do conhecimento explícito dos adjectivos, porque o livro faz muitas comparações e atribui muitas qualidades e então foi engraçado ver a... relação que eles tinham com aquilo! Porque não era um livro qualquer, estava-se a falar da mãe, a chegar o dia... a proposta foi que eles escrevessem um texto à moda do autor e eles estavam completamente deliciados com um livro que tinha basicamente imagens e uma frase por baixo! E depois para eles, a aventura da experiência, eles vivem os livros! Muitas vezes eu estou a contar uma história e há alunos que dizem “Oh professora, podemos fechar os olhos?”. E eu digo “Sim, quem quiser pode fechar os olhos!, mas porquê?”...”Ah, é que eu com os olhos fechados consigo imaginar melhor onde é que os meninos e as personagens da história estão!”. Eu então digo “Sim senhora, se queres fechar os olhos, podes fechar os olhos!” É esta sede de conhecimento e de vivências, de imaginar...estes meios são muito pobres mas eles com muito pouco ficam contentes, quer dizer! O livro dizia “A minha mãe é óptima”, acho que é a primeira frase do livro... “É maravilhosa, é rija que nem um rinoceronte... podia ser uma actriz de cinema!” Isto fá-los imaginar a mãe deles em coisas tão diferentes daquilo que eles conhecem como a mãe! Depois saíram coisas tão criativas e tão engraçadas, para eles foi tudo como se tivesse sido um rebuçado que eu lhes tivesse dado, o ouvir a história, o escreverem qualquer coisa à mãe de que depois fizeram um postal que levaram para casa, com o texto que fizeram. Depois o

dissecarem o que escreveram e comparar com os textos de cada um e descobrir que afinal havia vários meninos que tinham dito a mesma coisa da sua mãe, que afinal tinham comparado a mãe a coisas idênticas, ou a animais, ou a flores... a flor foi aqui a comparação mais frequente, com nomes diferentes, cada um deles disse como era exactamente, mas a flor estava ali e aquela ideia... ideal, perfeita de mãe.

Para si, a leitura tem também um lugar especial, é importante na sua vida?

Tem, tem! Por exemplo a biblioteca de sala, alguns livros são meus e em casa tenho muitos livros, tenho uma menina com seis anos e portanto é mais fácil o meu papel de mãe e de professora! Procuro estimulá-la para a leitura, tenho de ter alguns momentos em que leio com ela e em que pergunto sobre os livros que lhe ofereceram...Ela diz-me "Ai, mãe, estava a ver aquele livro, parece-me que a história é esta... agora ela já consegue ler mas há alguns meses atrás ela não conseguia ler e então falávamos sobre o que os livros deviam contar... eu acho que estas conversas, muitos meninos aqui não devem ter em casa, nem ler um bocadinho antes de ir para a cama... momentos que são sempre importantes e que nos devem rodear. Eu não considero que tenha parado de estudar, continuo a ler para além das histórias agradáveis que leio com a minha filha, há muita coisa teórica e acho que sim que é ...

Entrevista 6

(Prof^o Sofia – EB1 Monte Abraão)

Motivações

P6 – Principalmente tem a ver com o facto de não ter tido uma formação na Língua Portuguesa já há algum tempo, tive uma há alguns cinco, seis anos e achava que estava já um bocadinho desactualizada nas minhas práticas, principalmente num 4^a, 3^o ano, práticas que estivessem relacionadas com os anos finais. Como tenho tido quase sempre primeiros anos, nesse aspecto sentia-me mais à vontade. Essa foi a minha principal motivação, a segunda foi por saber que a formação ia ser dada por uma antiga colega minha de muitos anos, ou seja, sabia que me ia sentir à vontade para apresentar as minhas dúvidas, para falar fosse do que fosse relativamente às práticas... Mas fundamentalmente foi a questão de me sentir um bocadinho desactualizada nas práticas de Língua Portuguesa, nas práticas pedagógicas que acho importantes num 3^o e 4^o.

Esta formação veio de algum modo incentivar mudanças na sua prática pedagógica?

Veio... não foi propriamente mudar, veio aperfeiçoar. De acordo com a teoria que aprendi fez com que os aspectos nos quais eu estava a falhar e porque é que eu estava a falhar, e fez com que no trabalho com esta turma, conseguisse que aquilo que aprendi aplicasse na turma e que esses aspectos ficassem sólidos e acontecessem melhorias a que os alunos aderiram bem, por isso acho que consegui melhorar as minhas práticas. Não alterei tudo de todo, porque eu já fazia um bocadinho, achava era que me faltava dar um salto e foi isso que o PNEP me proporcionou, foi esse salto.

No campo do desenvolvimento da leitura, foi mais incisiva, quer dar exemplos?

Sim, sim, sim, esta turma, a nível da leitura, já tinham muitos hábitos desde o 1^o ano, havia prateleiras com livros, que eles lêem todos os dias nos tempos

mortos, quando acabavam uma tarefa mais cedo podiam ler... o que eles melhoraram no campo da leitura foi a compreensão daquilo que ouvem ler, porque eles até compreendem, lêem histórias e fazem a interpretação, percebem a história que lêem mas às vezes, compreenderem a história que ouvem não é tão fácil! E nesse aspecto a formação veio ajudar bastante.

Quem lê para os alunos?

Leio eu, lêem eles uns para os outros... eles não lêem tanto, leio mais eu do que eles.

Que papel atribui à leitura no desenvolvimento global dos seus alunos?

Há um papel fundamental! Se assim não fosse não teria tentado criar hábitos de leitura desde o primeiro ano. Eu lia até muito mais para eles quando estavam no primeiro e no segundo ano do que agora, que estão um bocadinho mais crescidos e mais autónomos e podem ler sozinhos ou ler para um colega, depois trocam... Portanto nos dois primeiros anos havia mais preocupação minha nesse aspecto. Mas de qualquer forma acho que a leitura é fundamental, acabam por ganhar competências, as quais também relacionadas com a escrita... a escrita ganha e depende também da leitura, a meu ver, obviamente também é preciso treinar a escrita noutras coisas mas a leitura dá-lhes interesse pelo mundo, oferece-lhes uma diversidade de textos que eles utilizam para o resto da aprendizagem que têm de fazer.

Os resultados das últimas investigações revelam que os nossos alunos lêem muito pouco, para si, que factores atribui a estes dados?

É assim, eu acho que há responsabilidades de ambos os lados, da família e da escola. Nós sabemos que há pais que incentivam muito à leitura e outros não. Em primeiro lugar, os alunos seguem o modelo que têm. Se na escola têm um professor que lê, que incentiva à leitura, obviamente eles sentem-se encorajados a ler, mais à vontade para o fazer. A mesma coisa em casa, se os pais são leitores, obviamente as crianças vão ser leitoras, se não houver estímulo da parte dos pais é mais difícil, por isso acho que a responsabilidade é de ambos os lados. Acho que a escola deve ter essa preocupação, porque,

como estava a dizer, a leitura faz com que todas as aprendizagens sejam mais facilitadas mas os pais também devem ter essa preocupação em casa! Eu às vezes costumo dizer aos pais dos meus alunos: “Os meninos querem uma prenda, dêem-lhes qualquer coisa como um livro, leiam com eles nem que seja o jornal, uma notícia...” Isso é importante, é leitura, é um tipo de texto que por vezes eles nem sequer estão habituados a ler mas é importante, mesmo que seja uma revista, mesmo que seja aquela revista mais vulgar, mas o importante é que leiam, que tenham hábitos de leitura. É uma responsabilidade que deve ser partilhada: os pais não podem colocar toda a responsabilidade em cima da escola, dos professores, porque eles é que são os primeiros a dar-lhes a educação. Mas a escola, tendo em conta os objectivos que deve atingir, as competências que deve desenvolver nos alunos também deve incentivar à leitura, obviamente. Aí, acho que é metade-metade, sim.

E a professora, gosta de ler? Quando é que “aprendeu” esse gosto?

Gosto, gosto muito! O gosto foi-me dado pelo meu pai. O meu pai deixava-me livros em cima da mesa-de-cabeceira e no dia seguinte de manhã, para mim, aquilo era a minha prenda, mais do que ter um rebuçado ou ter um chupa, eu recebia um livro! Estes meninos, eu já lhes falei nisso, já conhecem o que eu gostava de ler e já começaram a requisitar “Rosa, minha irmã Rosa”, o “Lote dois, 2º Frente”, da Alice Vieira... eu li todos os livros dela com a idade deles, portanto eu tive uma boa bagagem, o meu incentivava-me muito à leitura, eu lembro-me que quando tinha 8, 9 anos, ia perguntar ao meu pai se podia ler um bocadinho antes de dormir e ele dizia “Lê meia-hora, depois apagas a luz”, portanto era a minha rotina, ler todos os dias, levar livros para férias... foi fundamentalmente o meu pai que me deu o gosto de ler. E como as pessoas viam que eu gostava de ler, acabavam por me oferecer mais livros e eu continuava a ler, lia tudo! Se calhar há livros que agora são um bocadinho criticados, como os da colecção “Aventura” que dizem serem para-literatura, mas são livros que são motivantes para as crianças e se eles começarem por aí, não acho que seja mau! Mas convém conhecerem outros autores, outro tipo de literatura, Sophia de Mello Breyner, que eu adoro! Pronto, foi mais o meu pai do que a escola, que eu não tinha livros na escola, não me lembro de ter um livro na escola! Lembro-me dos manuais, lia os textos dos manuais, não me

lembro, já foi nos anos oitenta, não me lembro de fazer leitura de livros como agora fazemos, trabalhar um livro! Portanto foi muito o meu pai que me incentivou à leitura... a ter hábitos de leitura porque ele era uma pessoa que lia muito e lá está... depois eu era muito curiosa, mexia nos livros todos do meu pai, rasguei alguns porque lá está, era a curiosidade! O meu pai, às vezes hoje

Fala nisso com algum gosto, que eu estragava muito, mas ele percebeu que aquilo era a curiosidade de tentar saber o que estava lá, tentar ler, depois fazia aqueles rabiscos porque eu queria escrever... eu lia tudo o que tinha pela frente, coisas boas e coisas más, mas lia!

Acha que esta formação, naquilo que lhe trouxe, como já disse, trouxe de alguma forma uma capacidade maior para sair da sua sala de aula, passar para outros colegas as experiências que vai fazendo?

Em termos da escola, não estão todos a fazer esta formação, os professores perceberam que esta formação foi muito rica em todos os aspectos, dizem “se eu cá ficar para o ano, quero fazer aquela formação!”, porque ao ouvirem-nos, eles sentem-se motivados a frequentar a formação para o ano. Às vezes vêm-nos perguntar “Olha, com que actividade é que fizeste, estás a falar disssso, como é que é, como é que estás a trabalhar esse conteúdo?”. Portanto eu vejo muita curiosidade da parte dos outros colegas, Claro que acabamos, na altura da planificação, com a própria formadora, acabamos por estar a discutir ideias e isso desperta a curiosidade deles e isso estimula-os. Não sei se respondi à pergunta...Em termos de prática pedagógica da escola? Muda naqueles professores que a frequentaram! Eu senti que quem a frequentou aqui, está a evoluir nas práticas, está a tomar mais atenção a pormenores que antes não tomava, saber trabalhar livros por exemplo temos agora a semana da leitura e dizemos, “Como é que havemos de pegar nestes livros? Resumo, personagens...?” O habitual, não é? Acho que agora conseguimos assimilar e compreender outra técnicas e podemos transpor para outros livros semelhantes e não só os livros que trabalhámos este ano. E os alunos aderem bem, eu achei que isso os motivou mais. Por exemplo, esta é uma turma que gosta mais de Matemática do que Língua Portuguesa e no entanto isto motivou-os mais para todas as actividades de Língua Portuguesa que eles às

vezes acham um bocadinho aborrecidas. E lá está, faltava-me essa variedade de práticas para que eles pudessem estar mais motivados... Por exemplo, como este ano não leccionei o 1º ano, eu não fiz planificações que estivessem adaptadas ao 1º ano, nem planifiquei com a formadora coisas relacionadas com o 1º ano. Mas já disse às minhas colegas da formação “Olha passa-me tudo o que tiveres do 1ºano, para eu poder já analisar e poder depois aplicar.”. Isto passa-se com as colegas que fizeram a formação, tal como elas gostavam de ficar com tudo o que eu fiz para o 3º e 4º ano, também querem que eu lhes passe o material todo para poderem ficar com ele e utilizar depois.

Quer dizer então que a formação foi orientada de acordo com os anos que os professores tinham?

Em termos teóricos era igual, a base era a mesma, mas depois na parte prática foi orientada de acordo com os anos que tínhamos, obviamente.

Vai continuar a formação?

Sim, sim, se ficar cá vou ter um 1º ano e vou ter um tipo completamente diferente de práticas... a formação ensina o começar a ler através do método global e isso vai dar azo a muitas coisas para fazer a partir dos livros, não é, do que aquilo que se faz com o método sintético... por isso acho que vou ter muita vantagem em continuar a formação! Vai ser menos pesada do que este ano, portanto não tenho nada a perder!

Faz então uma avaliação positiva desta formação?

Sem dúvida! Muito positiva! Foi uma formação muito “puxada”, muito cansativa, que requer muito de nós em termos de práticas de aulas, requer muito... a formadora vir ver-nos de quinze em quinze dias, se calhar para alguns professores não é tão fácil assim! Mas eu, lá está, estava com aquela colega com a qual me sentia à vontade e não estava tanto, tão renitente e senti-me à vontade com ela aqui, até me esquecia que ela estava cá, se calhar se fosse com outra pessoa de fora, não me sentia assim! Ia sentir-me mais condicionada, assim não me custou nada, custou-me o primeiro dia e depois pronto, não foi custoso. O que foi custoso depois foi fazer o portfólio final, foi

compilar tudo, analisar tudo, reflectir em tudo o que tínhamos feito. Deve ser uma coisa mais faseada e ... e devemos fazer isso quando temos formação. Nesse aspecto, eu reflecti mas acabava por não passar ao papel, falava só com as minhas colegas e depois fazer o portfólio tornou-se um bocado mais complicado... Mas para o ano a formação vai ter metade do peso do que teve este anos, portanto não tenho nada a perder! Vou ter metade das aulas observadas, metade das aulas teóricas, portanto só tenho a ganhar!

O portfólio serve como reflexão sobre o trabalho...

Sim, é mesmo uma reflexão de trabalho, custou muito a fazer porque é no fim do ano e calhou numa altura em que as provas de aferição surgiram, tínhamos de corrigir provas, um prazo para as entregar, também estou a fazer o mestrado... tinha que entregar trabalhos... foi tudo na mesma semana! Isso foi custoso, perdi muitas horas de sono, mas acho que valeu a pena, não me sinto arrependida de todo de ter feito a formação! Não vejo qualquer desvantagem, o único ponto mais negativo foi o trabalho que nos deu! Mas eu acho que para haver aprendizagem tem de haver trabalho, não é? Aquela coisa só de ir assistir, estar lá, não aprender nada para aplicar na sala de aula... não!

E nesse aspecto sentiu esta formação diferente?

Sim, sim, porque tem muita prática! E as condições são diferentes com o formador, embora seja mais trabalhoso para o professor, acho eu, mas é assim, nós também temos de procurar, é uma obrigação nossa, irmo-nos actualizando, as sociedades estão a mudar, as exigências vão sendo cada vez maiores e se nós não nos formos actualizando, depois para responder àquilo que nos pedem, como agora, acabamos por compartimentar as aprendizagens dos meninos...

Em termos mais objectivos, é capaz de referir um aspecto dessa actualização, que tenha sentido como um bom exemplo?

Em termos de tipologia de textos! Isto há uns anos atrás, quando comecei a dar aulas há dez anos, não se falava muito de tipologia de textos, era uma coisa pouco falada... Temos agora os avisos, os recados, notícias, convites, que são

tipos de texto que estão aí presentes em qualquer sítio, que os adultos têm de os saber escrever, é uma leitura e escrita funcional! Há adultos que não sabem escrever um impresso, nada de nada, não é? Quero ver se estes meninos ficam mais autónomos a nível da literacia... se calhar agora temos crianças no 4º ano que conseguem escrever melhor do que um adulto certo tipo de coisas, porque ele nunca aprendeu e isso hoje é vital! Se estas crianças não começam a ser mais autónomas, a compreender e a fazer a leitura desses textos, sem essa riqueza acabam por ficar um bocado paradas, estagnadas...

Acha que os seus alunos vão ser bons leitores, ou pelo menos leitores?

Eu acho que esse é um ponto importante, se eu conseguir que destes 22 alunos, um terço venha a continuar a ler, isso já é um ganho para mim, já me sinto satisfeita. Não espero que todos ganhem hábitos de leitura na mesma medida, mas eles já me falam nos autores, já reconhecem, dizem-me “Ah, esse livro é da Luísa Ducla Soares, esse é da Sophia de Mello Breyner!” e se alguém disser “Ah, o que eu tenho lá em casa também é!”... já começam a seleccionar, a conhecer os autores, já não é estranho para eles. No outro dia assisti a um programa de televisão em que falavam da Alice Vieira e eles já sabem que livros ela escreveu, pelo menos alguns... só isso já faz uma diferença para virem a ler mais! Agora também vou deixar de ser professora deles e não sei como é que a aprendizagem deles vai continuar... eu fui professora deles ao longo de quatro anos, pela primeira vez! E isso é uma das minhas preocupações... Todos eles lêem, uns mais do que outros, tenho aqui meninos que lêem muito e pela conversa que às vezes têm comigo, eu sei que eles relacionam já os livros que lêem, comparam... Por exemplo, o “Capuchinho Vermelho”, que eu lhes li, há muitas histórias que são adaptadas das histórias tradicionais e eles já começam a relacionar e portanto eu sei que “aquilo” está a ficar lá...na memória e que isso lhes vai servir para muita coisa, não é? Até para depois contarem aos filhos deles! Só isso já eu fico satisfeita, porque vão transmitir... os pais deles não têm hábitos de leitura, pela sua condição cultural e socioeconómica, mas lá está, quando lhes digo para comprarem um livro aos filhos em vez de outra coisa, eles até compram... obviamente não vou pedir para comprarem este e este e este! Eu até lhes dei uma lista de livros, dos do Plano Nacional de Leitura, se os pais quisessem comprar algum, para saberem

o que era melhor. Convém que tenham alguma qualidade, mas se eles já tiverem hábitos de leitura, quer dizer que leiam alguma coisa, eu já fico contente, eles vão ter os gostos deles e não-de perceber o que é que é bom e o que é que é mau, eu não vou interferir... digo sempre aos pais para nunca se recusarem a comprar-lhes um livro se puderem... Há um livro que normalmente eu leio para todos e depois fazemos um trabalho em conjunto, mas nem todos têm o livro, lêem dois a dois ou em grupos pequenos. O ideal, o que o PNL diz é que todos deviam ter esse livro, mas não temos, não dá o dinheiro para comprarmos um livro para cada um! Mas dá para um exemplar de cada livro. Nós trabalhámos quatro obras, eram muito livros! Então nós preferimos que haja mais variedade do que quantidade de livros iguais na biblioteca. Depois há outra coisa, estes meninos estão habituados a requisitar livros desde o primeiro ano, todas as semanas... desde o 3ºano eu comecei a chamar-lhes a atenção “Eu não quero que leiam livros só do Bambi, da Disney...” Mas por eles mesmos começaram a procurar mais livros de autor e depois vinham-me mostrar e eu elogiava, dizia “olha gosto muito desse, esse é um dos meus preferidos!”. Eles ficavam com curiosidade em ler um livro que era um dos preferidos da professora! Este tipo de coisas não custa ao professor dizer e fazer, pode não ser mesmo o nosso preferido, mas pode ser de autor bom e isso faz com que eles acabem por escolher bons livros. Tento nessas pequeninas coisas motivá-los para a leitura e acho que surtiu efeito!

Acabando esta formação, acha que vai continuar esta prática?

Ah, sim, em termos de hábitos de leitura, sim, sem dúvida! Isso é essencial e todos os professores deviam ter essa preocupação. Devia ser um dos objectivos número um! Nós sabemos que às vezes os pais não têm essa possibilidade, não têm essa bagagem para os incentivar a ler porque eles próprios também não leram e então cabe-nos a nós darmos-lhes um pouco esse incentivo. Se isso também acontecer em casa, melhor! Eles acabam por assimilar e acabam por gostar de ler, vamos ver, vamos ver, estamos todos cheios de esperança! Os meninos têm de aprender a ler, ouvir contar histórias desde logo o 1º ano. Eu, felizmente tive uma óptima professora na faculdade, de Literatura Infantil e para mim, aquela foi a cadeira que eu mais gostei do curso! Fiz o curso no ISEG e ela nesse ano teve um tempinho para ir dar essas

aulas, foi a única turma, eu senti que estava a ser bafejada por essa sorte de a ter como professora! É uma pessoa com personalidade muito vincada, não é fácil, é uma pessoa com as ideias muito bem definidas, mas eu gostei disso. Ela despertou-me logo o interesse pela literatura infantil e eu comecei logo a comprar livros, todos os livros que estão ali ao fundo, na biblioteca da sala são meus, porque eu comecei a comprar livros para eles lerem e alguns já comprei segunda vez porque se estragaram... Mas eu tenho de ter livros na sala de aula e ando com eles de uma escola para a outra, estragam-se, claro, mas eu não me importo! Há livros que são fascinantes, a nível da ilustração, da linguagem que usam... portanto é preciso também nós criarmos condições para que os alunos possam dispor de livros na sala de aula. Claro que eu podia dizer: "leiam muito, devem ler...", mas se eu não tivesse livros e não tivesse criado momentos para lerem? Estes meninos todos os dias lêem! "Professora, posso ir ler um livro?" e eu deixo-os ler... Acho que se continuar assim, mesmo que não seja o grupo todo, hão-de haver alunos que vão continuar a ler...

Está deixada a semente?...

Isso mesmo, acho que sim, para as gerações vindouras...

Entrevista 7

(P7)

Motivações

P 7 – A minha motivação foi aprender mais, porque senti, quando saí da faculdade, que não estava preparada, ou seja, que o que eu ia ensinar era intuitivo, ou se calhar da mesma forma que eu aprendi em pequena. Na Faculdade ninguém ensina qual é o melhor método, deves fazer assim... não! Falam em vários métodos e depois cada um utiliza aquele que achar melhor e então eu tinha mesmo necessidade, quer em Língua Portuguesa quer em Matemática, onde também quero fazer formação. Tinha necessidade de saber qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever e de facto gostei muito, é muito trabalhoso mas se não trabalharmos não aprendemos! Gostei muito de aprender qual a importância que têm os sons, a consciência fonológica, a Linguística, tudo isto é importante e eu, pessoalmente, quando queria ensinar inicialmente as letras e depois as palavras!... Achei que isto era tudo diferente e fazia muito mais sentido, ensinar a frase, depois as palavras e só depois as letras...

Foi então o método do ensino da Leitura que mais a sensibilizou?

Exactamente! A consciência fonológica, eu não sabia nada disso... bem, eu também fiz a formação ao nível de um 1º ano, as minhas colegas fizeram no 3º e 4º... a dimensão textual, os textos... mas para mim foi mesmo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e aí eu estava mesmo a precisar e serviu-me de reflexão para o meu portfólio, foi aí que eu trabalhei mais, porque a formação inicial não é suficiente!

E com os alunos que tem, já sei que é professora do apoio socioeducativo, conseguiu aplicar algumas dessas coisas?

É assim, eu conseguir, consegui, até porque a professora que estava inicialmente com a turma, antes de ir ter bebé, estava a fazer este trabalho, estava a fazer esta formação e estava a aplicar já este método... entretanto

veio outra professora e ficaram um bocadinho baralhados, porque usa outro método! Então eu, quando ia trabalhar com a turma, era um bocado complicado! Mas a uma certa altura comecei a levar-lhes coisas para ler, poemas – que eles agora já lêem tudo! - afixar listas de palavras, textos deles, visualizar palavras que é tão importante! Enquanto nós pensávamos que era letra a letra, fixar as letras! Eu achava que era este o método que ia implementar, era o único que sabia e há milhares de professores que pensam que é assim que se ensina a ler! E na faculdade não indicam, a mim nunca ninguém me ensinou, se uma pessoa não está ensinada e motivada para implementar um método novo não o vai pôr em prática! Agora aquele que nós aprendemos no PNEP, que é o método global, eu não tinha ouvido falar! Na faculdade ensinaram-me o método tradicional, pronto, não aprendi nada de novo, ou seja, ia continuar a ensinar como eu tinha aprendido... Mas agora com o PNEP aprendi muita coisa! A construção de materiais...foi muito bom para a minha prática, sem dúvida!

Vai continuar no próximo ano a formação?

Não posso, porque sou contratada e não posso ficar aqui...Infelizmente nem sei se vou trabalhar! Mas lutei para fazer esta formação, inicialmente foi difícil entrar, os professores de apoio têm muitas barreiras, infelizmente! Não o posso implementar como gostaria, embora, como eu disse à minha formadora, nos meus alunos do 2º ano eu já consigo aplicar melhor, faço listas de palavras, jogos de Língua com os sons, os “br”, os “cr”, os... ela dizia-me que era sempre importante “puxar” por eles, dizerem palavras com aqueles sons, depois fazer jogos, colocar nas paredes... mesmo no Apoio, eu já comecei a implementar isto! É assim, não podemos aplicar tudo de uma vez só, não, é muito trabalhoso, tem de se ir aos poucos...

Em relação à motivação para a leitura, qual é a importância que dá à leitura no desenvolvimento dos alunos?

Oh, muita importância! Eu que nunca fui habituada a ler, nunca, os meus pais nunca foram pessoas que me dessem histórias para ler, nunca...mas acho que a leitura... a leitura... acho que contribui muito para o desenvolvimento de uma

criança, tanto ao nível do vocabulário, do imaginário, estar a ler e imaginar...mesmo para desenvolver a noção de frase, é muito importante! Tanto ler histórias como ouvir histórias, acho que é fundamental.

Não leu quando era pequena... e agora?

Leio, aliás gosto de ler...

E onde aprendeu esse gosto?

Aaaa... Eu acho que só quando acabei o curso! Mas gosto de ler, gosto de ler mas são livros de coisas que eu gosto de ler sobre as minhas temáticas preferidas...

Por exemplo?

Ah, tudo o que tenha a ver com animais! A sua alimentação, o seu habitat, a sua forma de viver...tudo, de vários autores sobre este tema, gosto! Não gosto muito de ler romances, essas coisas não! Gosto de ler e devoro, coisas que eu quero aprender, o que me traz motivação. E as histórias dos miúdos, então adoro, agora ando doida na Fnac à procura disso, mas o PNEP contribuiu muito, sem dúvida! Ler histórias, mostrar... eu passo horas na Fnac, o meu marido diz que eu não era assim! Mas o PNEP também me trouxe esta veia...

...De gostar de ler?

Exactamente! E então quando encontro aqueles livrinhos a falar de animais e tal... ah, ah, ah! O PNEP ajudou, sem dúvida! Exigente, é uma formação muito exigente, não é para qualquer pessoa, só mesmo para quem quer aprender, porque aquelas pessoas que vão para as formações só por estarem... esta formação não dá! Tem de se trabalhar, trabalhar, trabalhar! Mas só assim é que se aprende, não é?

Trabalhar a que nível? Pode explicitar?

Planificação, construção de materiais, os registos das histórias, porque nós no 1º ano... é importante... como lhe disse eu tinha uma turma em que inicialmente eles tinham muita dificuldade em ouvir, então era necessário

colocar fichas de registo: eles estavam a ouvir a história e tinham de registar a entrada de personagens na história, inicialmente colocava quais as personagens que entravam na história, tinha vários animais e eles tinham que colocar a cruz à medida que iam ouvindo, “este entra, este entra...”. Agora já ponho qual é o primeiro que entra, qual é o segundo... e eles têm de estar com atenção, é uma forma de eles estarem mais concentrados. E isso +é tudo trabalho, se não houver registo, a professora conta a história e acaba por não haver grande trabalho, não é? Temos de trabalhar o desenvolvimento oral, trabalhar a história inicialmente...mas só o fazer o registo já leva o seu tempo! Trabalhou-se nessa vertente. Depois o registo para a professora avaliar quem conseguiu e não conseguiu, fazer a grelha para avaliar conhecimentos... eu aprendi aqui muito também! Avaliar os conhecimentos que os alunos estavam a adquirir... aprendemos todas, mesmo as minhas colegas disseram que isto era daquelas coisas que não faziam muito!

Já contou alguma história para os meninos?

Sim,, contei, contei! “O leão e o rato”, “O rato comilão”, a última foi o “Coquedo”, umas quatro ou cinco... E leio cada vez melhor! Entretanto houve aqui uma pequena formação, dentro do PNEP, sobre “Ler em voz alta” e eu também estava presente, e aprendi uma coisa nova que é: devemos ler os livros às crianças, mas sempre a mostrar as imagens, assim: (exemplifica com o gesto), leio uma página e mostro a imagem. Outra coisa que eu aprendi foi o estar a ler, e tem de se ter algum treino, ler e estar a mostrar ao mesmo tempo porque as crianças começam a idealizar a história e quando mostramos no fim, de vez em quando eles ficam um bocado desiludidos, estão a imaginar uma coisa e depois vêem outras imagens, então se já estamos a mostrar, eles já não vão idealizar outra coisa! Então é importante mostrar as imagens ao mesmo tempo, isto foi o que eu aprendi...

Mas não acha importante que cada um imagine à sua maneira?

Também é importante, eu também pensei um bocadinho nisso, mas eles dizem que se calhar é um bocadinho frustrante! Então a última história que li, já mostrei assim...Não sei, eles sabem mais do que eu! Mas também é verdade,

é verdade, que também é importante eles imaginarem! Mas pronto, eles dizem que é melhor mostrar a imagem à medida que contamos...

Ao nível da formação profissional, sentiu que esta formação é muito virada para esse campo...

Sem dúvida! Acabou por ser uma formação ao nível profissional e também pessoal, porque houve em mim uma mudança, aliás sinto-me mais segura hoje em dia a falar sobre certas coisas que aprendi, como hei-de dizer? Certos vocábulos que utilizava que não estavam correctos e outros que comecei a utilizar porque agora a Língua Portuguesa tem várias expressões novas e nós já nos sentimos à vontade a falar nelas, nesses vocábulos que se falam hoje em dia...

Sempre a actualizar, porque a L.P. é um elemento vivo, não é?

Exactamente! E agora quero fazer a formação de Matemática, se puder, para o ano será o desafio da Matemática!

Ou então continuar esta..

Sim, mas não sei se vou conseguir, depende do sítio onde vou ser colocada, haver o segundo nível da formação...isto é muito complicado!

Tema: Impacto da formação do PNEP na mudança de práticas pedagógicas nos professores do 1º ciclo

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Motivação para a formação	Necessidades percebidas	Pouca oferta de formação na área de Língua Portuguesa	<p>P1 - P1 (...) porque não aparece muita formação nesta área</p> <p>a formação que existe com mais frequência é ligada aos computadores, assuntos gerais como questões ligadas à disciplina e indisciplina,</p> <p>a didáctica da Língua Portuguesa ou da Matemática já aparece pouco</p> <p>Na Língua Portuguesa eu nunca tinha frequentado nenhuma formação</p> <p>porque a formação na área da Língua Portuguesa é muito pouca</p> <p>eu achava que tinha pouca formação nesta área, já há muito tempo que não havia, nos centros de formação não havia nada</p>

			<p>P3- não tinha no meu curso formativo, não tinha nenhuma formação dirigida à Língua</p> <p>P5 - P5 - Nós tínhamos três hipóteses em termos de formação: a Língua Portuguesa, as Ciências e a matemática que são as três opções que os Ministério nos dá em termos da Formação contínua</p> <p>P6 - Principalmente tem a ver com o facto de não ter tido uma formação na Língua Portuguesa já há algum tempo, tive uma há alguns cinco, seis anos</p> <p>P7 - (...) eu tinha mesmo necessidade, quer em Língua Portuguesa quer em Matemática, onde também quero fazer formação.</p> <p>achava que estava já um bocadinho desactualizada nas minhas práticas, principalmente num 4ª, 3º ano, práticas que estivessem</p>
--	--	--	--

		<p>Actualizar conhecimentos sobre a prática do ensino da Língua portuguesa</p>	<p>relacionadas com os anos finais. Como tenho tido quase sempre primeiros anos, nesse aspecto sentia-me mais à vontade. Essa foi a minha principal motivação</p> <p>fundamentalmente foi a questão de me sentir um bocadinho desactualizada nas práticas de Língua Portuguesa, nas práticas pedagógicas que acho importantes num 3º e 4º.</p> <p>P1 - achava que era importante fazê-la porque o ensino na área do Português é extremamente importante, porque se reflecte em tudo... então resolvi vir.</p> <p>P2 - Ser na área da Língua Portuguesa, é um desafio, penso que é uma área fulcral para o sucesso escolar dos nossos alunos</p>
		<p>Pela importância do ensino do Português</p>	<p>a responsabilidade da escola, dos professores na aprendizagem da Língua é fundamental, é inadiável</p> <p>portanto esta formação vem em boa hora, tal como vem em boa hora, também, a alteração dos programas.</p>

		Interesse por aprender	<p>P5 - a Língua Portuguesa é efectivamente uma das nossas áreas fortes dentro do currículo</p> <p>P2- Em primeiro e sempre, o aprender</p> <p>se nós nos restringirmos ao espaço da escola e às pessoas que trabalham na escola, que somos nós professores, corremos o risco de não avançarmos e de pararmos no tempo.</p> <p>Foi sempre isso que me levou a abrir-me para o exterior e</p> <p>vi no PNEP mais uma oportunidade para aprender</p> <p>P4 - eu acho que é muito complicado virmos para uma formação e não estarmos minimamente motivadas para...</p> <p>eu fazer por fazer, para mim, não!</p>
--	--	------------------------	---

			<p>Eu estava mesmo predisposta a aprender,</p> <p>predisposta a trabalhar,</p> <p>predisposta a perceber como eram as coisas, o que é que há de novo nesta área</p> <p>P7 - A minha motivação foi aprender mais, porque senti, quando saí da faculdade, que não estava preparada, ou seja, que o que eu ia ensinar era intuitivo, ou se calhar da mesma forma que eu aprendi em pequena.</p> <p>. Na Faculdade ninguém ensina qual é o melhor método, deves fazer assim... não! Falam em vários métodos e depois cada um utiliza aquele que achar melhor</p> <p>Tinha necessidade de saber qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever e de facto gostei muito, é muito trabalhoso mas se não trabalharmos não aprendemos!</p>
--	--	--	---

		<p>Comparação com outras formações</p>	<p>P1 - como tinha aqui frequentado a Formação das Ciências Experimentais de que tinha gostado muito e que também era do Ministério da Educação, resolvi pelo menos que era boa altura de vir ver como é que era</p> <p>Eu tinha uma experiência muito positiva da formação das Ciências, de que eu também gostei muito</p> <p>achei que esta no ensino do Português, como era feita com a mesma estrutura, que eventualmente seria interessante, bom para o meu trabalho</p> <p>vim, mas pensei “se não gostar, vou-me embora”</p> <p>P2 -Eu fiz um Cese em Supervisão e Gestão da Formação e portanto é uma área que eu gosto, é uma área que me interessa.</p> <p>P3 - quando concorri ao PNEP (eu tinha já uma grande</p>
--	--	--	---

			<p>experiência do Ensinar a Investigar”, um projecto que decorreu na época de 80 e o modelo pedagógico que eu aplico na sala de aula é o modelo do “Ensinar...</p> <p>Tudo o que eu tinha como experiência referia-se “Ensinar a Investigar”</p> <p>fui seleccionada em função do currículo que apresentei e que na altura tinha esta base</p> <p>P4 – O que me levou, é que eu tinha tido uma experiência anterior em 90/91, que era um projecto do ME, a nível das escolas e da Intervenção Intercultural, que incidia muito na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas onde havia muita diversidade cultural</p> <p>e gostei muito do trabalho de formação, senti que era uma coisa que me dava imenso prazer</p> <p>P3 - porque eu lido com crianças que maioritariamente não têm o</p>
--	--	--	--

		<p>Ter alunos que não falam o Português como Língua Materna</p> <p>Forma de investir na profissão</p>	<p>Português como língua materna, têm o Português como Língua segunda.</p> <p>não havendo nada específico no âmbito do Português como língua segunda, surgiu-me esta oportunidade</p> <p>P3 - a formação que eu tenho tido ao longo do tempo, não era para lidar com miúdos de origem cabo-verdiana. Foi isso que me levou à candidatura a esta formação</p> <p>P5 - de facto eu acho que são formações efectivamente contínuas,</p> <p>é um trabalho e um investimento.</p> <p>Este tipo de formação estimula a oficina...</p> <p>eu não acho produtivo uma formação muito teórica sem qualquer tipo de implementação prática, acho que se perde muito..</p>
--	--	---	---

		<p>Estímulo ao trabalho prático</p> <p>Induz à reflexão</p>	<p>é só teoria e depois não se tem ajuda para concretizar e acaba por se perder um bocadinho aquilo que se esteve a apreender e neste de oficina, não.</p> <p>A formação permite-nos ouvir a teoria, preparar a prática, experimentar,</p> <p>reflectir sobre isso e actuar, de uma forma ou outra, conforme os resultados que obtemos...</p> <p>não sabendo com quem é que ia fazer a formação das Ciências e sabendo que a L. ia ser a minha formadora na Língua Portuguesa e pela relação pessoal e profissional que tenho com ela, foi logo assim de caras!...</p> <p>P5 -foi Língua Portuguesa porque é o estilo de formação que</p>
--	--	---	---

		Ter boa relação com a formadora	<p>quero e porque tenho à-vontade com a formadora.</p> <p>Foram os dois motivos principais para me levarem para o Português e não para as outras duas.</p> <p>pronto, o afectivo puxou um bocadinho</p> <p>P6 - a segunda (motivação) foi por saber que a formação ia ser dada por uma antiga colega minha de muitos anos, ou seja, sabia que me ia sentir à vontade para apresentar as minhas dúvidas, para falar fosse do que fosse relativamente às práticas...</p>
	Expectativas sobre a formação	Estar bem organizada	<p>P1 - Eu não tinha muitas expectativas mas vi logo que estava bem organizada e que os conteúdos me interessavam, pelo programa</p> <p>pensei que era uma coisa mais estruturada</p>

		<p>Ser uma formação de longa duração</p> <p>Actualizar os conhecimentos na área do Português</p>	<p>mais organizada, mais com pés e cabeça</p> <p>P1 - esta formação, como era ao longo de todo o ano</p> <p>não aquelas formações relâmpago que ao fim de quinze dias ou de um mês querem dizer tudo e fica tudo pela rama essa formação já não me diz nada.</p> <p>Tem que ser uma coisa mais aprofundada</p> <p>P1 - que a pessoa realmente cresça mais um bocadinho, que aprenda, não tudo, porque já sabe algumas coisas, mas que aprenda</p> <p>quando cheguei ao fim do 1º ano, fiquei muito satisfeita de a ter feito</p> <p>Outra questão importante que eu acho que é muito descurada</p>
--	--	--	--

			<p>pelos professores, bem eu acho que a sua formação também não desenvolve muito esse aspecto, é o que diz respeito ao desenvolvimento lexical, que também tem a ver com o desenvolvimento da leitura</p> <p>P2 - O meu primeiro objectivo está já atingido, mesmo superado como agora se diz, porque eu estou a aprender muito no âmbito do PNEP</p> <p>P4 - quando surgiu esta oportunidade, eu inscrevi-me sem ter a verdadeira dimensão do que era!</p> <p>Sim, sim, completamente, foram alcançadas (as expectativas) e em muitos casos ultrapassadas!</p> <p>P5 - é evidente que aqui aprendi coisas novas e que havia dificuldades que eu não conseguia superar e agora o PNEP tornou as coisas muito mais claras...</p> <p>Completamente, completamente! (sobre as expectativas realizadas) Por causa daquilo que eu já disse, nós não estamos</p>
--	--	--	--

		<p>Mudar a sua prática pedagógica</p>	<p>sempre a ouvir “devem fazer assim”, estamos a ouvir falar de “fazer assim”, a preparar o fazer.</p> <p>Estamos a fazer e a aprender sobre o fazer!</p> <p>Isto é uma sequência que tem que efectivamente de ser assim em formação nós estamos mesmo obrigadas a fazê-lo e às vezes no dia-a-dia não fazemos porque há mais isto, há mais aquilo, e acaba por não se concretizar tanto isso...</p> <p>a formação é constante e é activa, não é uma formação passiva</p> <p>P2 - Um dos objectivos do PNEP é a mudança de práticas e eu considero que isso é uma urgência.</p> <p>Ainda antes do PNEP, eu reflectia inúmeras vezes sobre isso e lembro-me sempre de uma frase do Perrenoud que não é bem assim, mas que a ideia é esta, que diz “se um dos nossos antepassados de há cem atrás voltasse a este mundo, que iria ficar completamente desorientado, porque não identificaria</p>
--	--	---------------------------------------	--

		Contribuir para modernizar a escola	<p>nada!... Nem sequer uma casa, que de repente começou a ter mais de uma dezena de andares! Mas se entrasse numa escola, sentir-se-ia seguro! Porque continuamos a ter as mesas normalmente viradas para o quadro, que na maioria das nossas escolas continua a ser preto, ao lado do qual está a secretária que é do professor e portanto, ele aí sentir-se-ia seguro.</p> <p>A escola corre realmente o risco, já está a correr o risco de ser ultrapassada pelo mundo e deveria dar alguns passos para a frente...</p> <p>Por outro lado penso que poderia ser um veículo de ajuda de apoio, de colaboração, com os colegas da escola que quisessem realmente abraçar esta formação. Pronto, essencialmente é isto.</p>
Importância do ensino da leitura	Desenvolvimento de	Decifrar	P1 - há um aspecto que faz parte da leitura, que tem a parte da

	competências nos alunos	<p>Ganhar fluência</p> <p>Compreender o que se lê</p> <p>Estimular a vontade de ler</p>	<p>decifração</p> <p>e de automatizar</p> <p>para ter uma leitura rápida</p> <p>tem a parte da compreensão que é por isso que eles aprendem a ler, aprendem a ler para compreender,</p> <p>para retirar significado daquilo que lêem.</p> <p>Isso é a parte principal da leitura apesar de a outra ser imprescindível, se não depois têm uma leitura fluente e se não compreendem...</p> <p>O objectivo da escola seria formar leitores, não é? Porque só lê quem sabe, mas também tem que querer ler! e esse querer tem de ser aprendido, ninguém nasce a querer ler!</p> <p>O desenvolvimento lexical é uma área que ainda precisa de</p>
--	-------------------------	---	---

		Desenvolver o léxico	<p>muito trabalho e que é muito importante na leitura...</p> <p>as coisas estão todas ligadas, a leitura está ligada à linguagem</p> <p>outra área que é importante, a área da oralidade</p>
		Desenvolver a oralidade	<p>A forma como é encarada a oralidade tem repercussões na forma como os alunos vão encarar a leitura depois e vão conseguir compreender o que lêem</p> <p>Há muito trabalho a nível oral que deve ser feito como preparação para a leitura, que é o aspecto fundamental e os professores aí, ainda não estão muito despertos</p>
		Fazer da leitura uma prática quotidiana	<p>P3 - Eu não ponho só a questão no prazer e ler. Ponho... isso é uma parte importante da componente, mas não é determinante para mim</p> <p>O que me apercebo na sala de aula é que eles contactam com a leitura como fazendo parte do quotidiano e não é nada penoso!</p>

		<p>Transversalidade</p> <p>Ganhar o prazer de ler</p>	<p>P4 – É fundamental por causa da transversalidade da leitura!</p> <p>não era um livro qualquer, estava-se a falar da mãe, a chegar o dia... a proposta foi que eles escrevessem um texto à moda do autor e eles estavam completamente deliciados com um livro que tinha basicamente imagens e uma frase por baixo!</p> <p>para eles, (os alunos), a aventura da experiência, eles vivem os livros!</p> <p>Muitas vezes eu estou a contar uma história e há alunos que dizem “Oh professora, podemos fechar os olhos?”. E eu digo “Sim, quem quiser pode fechar os olhos!, mas porquê?”...”Ah, é que eu com os olhos fechados consigo imaginar melhor onde é que os meninos e as personagens da história estão!”.</p> <p>É esta sede de conhecimento e de vivências, de imaginar...estes meios são muito pobres mas eles com muito pouco ficam contentes, quer dizer!</p>
--	--	---	--

		Desenvolver a escrita criativa	<p>O livro dizia “A minha mãe é ótima”, acho que é a primeira frase do livro... “É maravilhosa, é riça que nem um rinoceronte... podia ser uma atriz de cinema!” Isto fá-los imaginar a mãe deles em coisas tão diferentes daquilo que eles conhecem como a mãe!</p> <p>P7 - Oh, muita importância! Eu que nunca fui habituada a ler, nunca, os meus pais nunca foram pessoas que me dessem histórias para ler, nunca...mas acho que a leitura... a leitura... acho que contribui muito para o desenvolvimento de uma criança, tanto ao nível do vocabulário, do imaginário, estar a ler e imaginar...mesmo para desenvolver a noção de frase, é muito importante! Tanto ler histórias como ouvir histórias, acho que é fundamental.</p> <p>P6 – (...)saíram coisas tão criativas e tão engraçadas, para eles foi tudo como se tivesse sido um rebugado que eu lhes tivesse dado, o ouvir a história, o escreverem qualquer coisa à mãe de que depois fizeram um postal que levaram para casa, com o</p>
--	--	--------------------------------	--

			<p>texto que fizeram. Depois o dissecarem o que escreveram e comparar com os textos de cada um e descobrir que afinal havia vários meninos que tinham dito a mesma coisa da sua mãe, que afinal tinham comparado a mãe a coisas idênticas, ou a animais, ou a flores...</p>
		Dar interesse pelo mundo	<p>P6 - Acho que a leitura é fundamental, acabam por ganhar competências, as quais também relacionadas com a escrita... a escrita ganha e depende também da leitura, a meu ver, obviamente também é preciso treinar a escrita noutras coisas</p>
		Oferecer diversidade de textos	<p>P6 - mas a leitura dá-lhes interesse pelo mundo,</p> <p>P6- oferece-lhes uma diversidade de textos que eles utilizam para o resto da aprendizagem que têm de fazer.</p>
		Criar hábitos de leitura	<p>P6 - Há um papel fundamental! Se assim não fosse não teria</p>

			<p>tentado criar hábitos de leitura desde o primeiro ano. Eu lia até muito mais para eles quando estavam no primeiro e no segundo ano do que agora, que estão um bocadinho mais crescidos e mais autónomos e podem ler sozinhos ou ler para um colega, depois trocam... Portanto nos dois primeiros anos havia mais preocupação minha nesse aspecto.</p>
Representações do processo de ensinar a ler		Falta de diversidade nos livros que se lêem	<p>Há miúdos que gostam muito de histórias, outros de animais ou outra coisa e tem de haver uma variedade para não haver aqueles alunos que dizem “Ah eu não gosto de ler nada, não gosto de ler nada!”.</p> <p>Nas escolas ainda há muita tendência para ler mais as histórias, o que não tem nenhum problema desde que seja equilibrado, porque nem toda a gente gosta de histórias, ou pelo menos do mesmo tipo de histórias... há aquelas histórias do fantástico,</p>

	Factores inibidores	<p>O professor que não gosta de ler</p> <p>outras mais relacionadas com os problemas da vida, sobre a relação com as pessoas com as quais eles também se identificam.</p> <p>eu estou convencida que um professor que não lê, que não gosta de ler, não vai conseguir motivar os alunos, vai passar isso aos alunos! Não vai é conseguir passar este prazer de ler, isso não vai, porque se o professor não se entusiasma, não pega num livro com interesse, fala de outra coisas mas de livros não fala, isto passa não é?</p> <p>É muito difícil a um professor que não goste de ler ou que não tem esse hábito, conseguir passar a mensagem aos alunos de que é bom ler, pode ser bom ler... eu, eu, eu acredito que uma pessoa não vai fazer uma coisa que não lhe dá prazer, por isso quem não gosta, o mais certo é não ler, ou ler muito pouco, só quando é obrigado!</p> <p>P1 - nós professores, temos muito a mania de estar sempre a chamar, eles não estão com atenção, depois o professor</p>
--	------------------------	--

		<p>Modo de pensar e agir do professor</p>	<p>“chateia-se”, pronto!</p> <p>P2 - alguém diz que nenhum professor tem culpa ou ser culpabilizado pelo facto de uma criança que chegue à escola e que não teve contacto com o mundo do livro, mas também é dito que à saída da escola, o professor não pode dizer que não é responsável, por não ter ajudado a fazer um leitor</p> <p>e portanto a escola tem que assumir, (e quando digo a escola, são os professores), tem que assumir este facto: se tem meninos que em casa ainda não têm livros, os pais não são leitores, a família não é leitora, os amigos não são leitores, o papel da escola junto desses meninos é ainda mais importante mas mais exigente, pelo trabalho que tem de ser feito, do que pelos outros que já têm esse estímulo em casa!</p> <p>, o professor tem de saber tirar partido disso também: se tem alunos que já estão estimulados esses podem ser um bom modelo para os outros colegas que não têm.</p>
--	--	---	---

		Meio socioeconómico e cultural da família	<p>O professor não se pode escudar nisso, de que a família não lê! Infelizmente, é um comentário que se ouve amiúde, “é a família...”</p> <p>quando algo não corre de forma muito... da forma que o professor gostaria que corresse, ainda se vai muito “em casa o menino não faz isto, não lhe dão isto, não lhe dão aquilo...” Não!</p> <p>P1 - eu trabalho num meio desses, em que os miúdos têm muito pouca coisa em casa, em casa não há livros, não há cá dinheiro para livros!</p> <p>P3 - o contacto com a escola e com a leitura que não é feito no devido momento, tanto se verifica em miúdos de língua materna que não o português como nos meninos cuja língua materna é o português, mas que têm o mesmo nível económico e o mesmo capital cultural. Portanto aí não vejo qq diferença...</p> <p>P4 – Muito em relação ao meio, evidentemente! Os nossos filhos</p>
--	--	---	---

			<p>não são mais inteligentes que os outros mas na realidade lêem melhor, não é? Isso sem dúvida nenhuma!</p> <p>P5 - o ambiente desta escola, digamos o panorama socioeconómico desta escola é baixo</p> <p>temos aqui muitas famílias que não têm verba para comprar livros!</p> <p>(os livros) são caros para o nível socioeconómico dos pais.</p> <p>Porque 12 euros por um livro pode parecer pouco mas para aqui é muito!</p> <p>e isso é uma das coisas que falha!</p> <p>Nós temos muitos meninos que não têm contacto com livros a não ser aqui!</p> <p>P5 - Aquela menina dos livros de receitas, são unicamente os livros que ela tem em casa, não tem um único livro de histórias nem de banda-desenhada!</p>
--	--	--	--

		<p>Falta de recursos da escola</p>	<p>o universo aqui é um bocadinho pobre nesse aspecto!</p> <p>eu acho que estas conversas, muitos meninos aqui não devem ter em casa, nem ler um bocadinho antes de ir para a cama...</p> <p>P1 - ...eu acho que a escola é pobre</p> <p>...os miúdos que têm livros em casa, se a escola for pobre, eles compensam isso de outra maneira</p> <p>P5 - a nossa escola é nova. Apesar de os nossos meninos terem passado dois anos na outra escola de baixo, onde tínhamos uma biblioteca plena, que funcionava com requisições, sempre motivámos as crianças para levar um livro, para reagir à leitura do livro...</p> <p>aqui, quando viemos no ano passado isso acabou por cair um</p>
--	--	------------------------------------	--

		Exigência de esforço	<p>bocadinho porque não havia livros suficientes,</p> <p>não havia ninguém para dinamizar a biblioteca...</p> <p>P1- (gostar de ler) não é fácil e também não se constrói só na escola</p> <p>aqueles que em casa não têm nenhum incentivo à leitura, mas têm a televisão e a <i>playstation</i>, que é bastante mais fácil, o esforço é menor...</p> <p>o esforço para ler é bastante maior, pelo menos até chegar a altura em que se lê fluentemente</p> <p>é um processo longo</p> <p>quando se inicia a leitura, e também há aqueles que não sabem nada do que aquilo é, se não se transformam algumas atitudes...</p> <p>Aprender a ler exige esforço, não é uma brincadeira</p>
--	--	----------------------	---

		<p>Português como Língua não Materna</p> <p>Falta de pré-primária</p>	<p>P3 - Quer dizer, é trabalhoso, porque aprender a ler exige esforço e aplicação...</p> <p>P5 - No primeiro ano era “uma seca”, ter que agarrar um livro!</p> <p>Se calhar também naquela altura eles não gostavam porque ainda não sabiam ler...</p> <p>P3 - alguns miúdos além de terem a barreira da Língua, não terem o Português como Língua Materna</p> <p>há de facto a barreira da Língua, que é forte.</p> <p>também aqueles alunos que não fizeram o Jardim de Infância</p> <p>e mesmo aqueles que fizeram o JI, no trabalho de sala de aula não é desenvolvido da leitura e da escrita.</p>
--	--	---	---

		<p>Escolha do método de iniciação à leitura</p>	<p>P1 - Eu acho que é de início... um miúdo que entra mal na leitura, muito dificilmente aprende a ler bem</p> <p>Aquele primeiro ano é fundamental, é aí que se joga tudo.</p> <p>Começa-se a leitura a partir das letras, que não lhe dizem nada, restringe-se o que se lê, só se pode ler algumas palavras... isto ainda é a prática comum! “Isto ainda não podes ler!” Só podem ler palavras com as letras que conhecem o que resulta numas frases completamente disparatadas e não saem dali, e é repetição, a repetição, a repetição, não é? Sempre da mesma maneira, eu acho que é completamente desinteressante!</p> <p>Mas a maior parte dos professores faz o contrário, (uma leitura sem sentido) começam da unidade mais pequenina, que é a letra e que ainda por cima não liga muito bem com o som e isso é altamente abstracto, não faz sentido nenhum aos alunos...</p>
--	--	---	--

	Manual	<p>Pouca formação em ensino do Português</p> <p>Uso exaustivo</p> <p>Comanda a prática dos professores</p>	<p>P3 - Há também um problema de método, de trabalho de sala de aula,</p> <p>penso que é aflitivo os miúdos aprenderem a ler pelo método económico, ou seja, eles só lêem palavras, só estão autorizados a lerem palavras cuja estrutura é a estrutura normal da língua portuguesa que é consoante-vogal,</p> <p>neste contexto formativo (também já aparecia no “Ensinar a Investigar”), isso não é impeditivo.</p> <p>Mas muito tem a ver com o trabalho na escola, não é? Completamente!</p> <p>Quando se insiste numa leitura em que se dá só importância à decifração e ela é silabada até ao fim da escolaridade, é evidente que muitas coisas importantes ficam para trás!</p> <p>– (Os obstáculos devem-se) à formação contínua, muito, muito! Porque ainda há muito pouca formação nesta área,</p>
--	--------	--	---

		Instrumento securizante	<p>eu não quero ser negativa, mas há muita ignorância sobre o que se tem avançado, nomeadamente nesta questão da leitura! As pessoas não têm consciência disso...</p>
		Dificulta a mudança de práticas	<p>P1 - Usam quase só os manuais (os professores) e sempre que fazem uma leitura, é explorada até à exaustão, os miúdos já não podem ver aquilo, já não querem saber do livro para nada... e isso é um bocado da responsabilidade do professor</p> <p>P2 - ... a presença do manual é muito forte! A presença do manual é muito forte, eu verifico que o manual continua a conduzir a prática dos professores... não são os professores que comandam o manual, é o manual que os comanda.</p> <p>P2 - E isto não é combater o manual, eu penso que é um instrumento que os securiza...</p> <p>o que ela (uma colega) me dizia era que “sabes, é que no manual todas as páginas têm gramática e assim nós vamos dando e</p>

	Factores	<p>O papel da escola no incentivo à leitura</p>	<p>desta maneira não é bem assim!” Claro que eu depois tive uma conversa com a colega tentando explicar que o que ela estava a fazer também é gramática,</p> <p>mas é muito difícil, eu acho que o manual, como único instrumento na sala de aula é um grande inimigo da mudança das práticas dos professores!</p> <p>Eu não estou aqui a negar a importância que o manual pode e tem! Só estou a dizer que só o manual, a omnipresença do manual na sala de aula, é que faz com que, e neste caso estamos a cingir-nos à Língua Portuguesa, eu verifico que faz com que os professores não orientem o seu trabalho, de forma sistemática e contínua, numa metodologia de trabalho diferente da tradicional e que, a maior parte dos professores neste agrupamento, adopta.</p> <p>P4 – (...) depois os manuais, fazem acentuar essa falha, não é?</p>
--	----------	---	--

	promotores da leitura		<p>P1 - ainda a ver com a leitura há ainda a prática de ouvir, de ouvir ler, tem a ver com a leitura mas não é a leitura feita pelos alunos, é a área da compreensão do oral, no ouvir ler há a preocupação de os alunos estarem atentos quando alguém está a ler</p> <p>Eu acho que é preciso ser muito persistente para não desistir!</p> <p>Para o aluno não perder interesse e aí o professor tem uma grande responsabilidade.</p> <p>no primeiro ano os alunos têm um grande entusiasmo e depois. se isso não for alimentado, perdem-no!</p> <p>P5 - Em primeiro lugar, os alunos seguem o modelo que têm. Se na escola têm um professor que lê, que incentiva à leitura, obviamente eles sentem-se encorajados a ler, mais à vontade para o fazer.</p>
--	-----------------------	--	--

			<p>Acho que a escola deve ter essa preocupação, porque, como estava a dizer, a leitura faz com que todas as aprendizagens sejam mais facilitadas</p> <p>Mas a escola, tendo em conta os objectivos que deve atingir, as competências que deve desenvolver nos alunos também deve incentivar à leitura, obviamente.</p> <p>...em termos de hábitos de leitura, sim, sem dúvida! Isso é essencial e todos os professores deviam ter essa preocupação.</p> <p>Devia ser um dos objectivos número um!</p> <p>P6 - Eu acho que esse é um ponto importante, se eu conseguir que destes 22 alunos, um terço venha a continuar a ler, isso já é um ganho para mim, já me sinto satisfeita.</p> <p>Não espero que todos ganhem hábitos de leitura na mesma medida, mas eles já me falam nos autores, já reconhecem, dizem-me “Ah, esse livro é da Luísa Ducla Soares, esse é da</p>
--	--	--	--

		<p>O papel da relação escola-família</p>	<p>Sophia de Mello Breyner!” e se alguém disser “Ah, o que eu tenho lá em casa também é!”... já começam a seleccionar, a conhecer os autores, já não é estranho para eles.</p> <p>No outro dia assisti a um programa de televisão em que falavam da Alice Vieira e eles já sabem que livros ela escreveu, pelo menos alguns... só isso já faz uma diferença para virem a ler mais! Agora também vou deixar de ser professora deles e não sei como é que a aprendizagem deles vai continuar... eu fui professora deles ao longo de quatro anos, pela primeira vez! E isso é uma das minhas preocupações...</p> <p>Todos eles lêem, uns mais do que outros, tenho aqui meninos que lêem muito e pela conversa que às vezes têm comigo, eu sei que eles relacionam já os livros que lêem, comparam...</p> <p>Por exemplo, o “Capuchinho Vermelho”, que eu lhes li, há muitas histórias que são adaptadas das histórias tradicionais e eles já começam a relacionar e portanto eu sei que “aquilo” está a ficar lá...na memória e que isso lhes vai servir para muita coisa, não</p>
--	--	--	--

			<p>é? Até para depois contarem aos filhos deles! Só isso já eu fico satisfeita, porque vão transmitir...</p> <p>É assim, eu acho que há responsabilidades de ambos os lados, da família e da escola. Nós sabemos que há pais que incentivam muito à leitura e outros não</p> <p>A mesma coisa em casa, se os pais são leitores, obviamente as crianças vão ser leitoras, se não houver estímulo da parte dos pais é mais difícil, por isso acho que a responsabilidade é de ambos os lados.</p> <p>É uma responsabilidade que deve ser partilhada: os pais não podem colocar toda a responsabilidade em cima da escola, dos professores, porque eles é que são os primeiros a dar-lhes a educação.</p>
--	--	--	--

			<p>mas os pais também devem ter essa preocupação em casa!</p> <p>Eu às vezes costumo dizer aos pais dos meus alunos: “Os meninos querem uma prenda, dêem-lhes qualquer coisa como um livro, leiam com eles nem que seja o jornal, uma notícia...” Isso é importante, é leitura, é um tipo de texto que por vezes eles nem sequer estão habituados a ler mas é importante, mesmo que seja uma revista, mesmo que seja aquela revista mais vulgar, mas o importante é que leiam, que tenham hábitos de leitura.</p> <p>Nós sabemos que às vezes os pais não têm essa possibilidade, não têm essa bagagem para os incentivar a ler porque eles próprios também não leram e então cabe-nos a nós dar-lhes um pouco esse incentivo. Se isso também acontecer em casa, melhor!</p> <p>P6 - os pais deles não têm hábitos de leitura, pela sua condição cultural e socioeconómica, mas lá está, quando lhes digo para comprarem um livro aos filhos em vez de outra coisa, eles até compram... obviamente não vou pedir para comprarem este e</p>
--	--	--	--

		<p>O professor gosta de ler para os alunos</p>	<p>este e este! Eu até lhes dei uma lista de livros, dos do Plano Nacional de Leitura, se os pais quisessem comprar algum, para saberem o que era melhor. Convém que tenham alguma qualidade, mas se eles já tiverem hábitos de leitura, quer dizer que leiam alguma coisa, eu já fico contente, eles vão ter os gostos deles e hão-de perceber o que é bom e o que é mau, eu não vou interferir... digo sempre aos pais para nunca se recusarem a comprar-lhes um livro se puderem...</p> <p>P5 - Eles acabam por assimilar e acabam por gostar de ler, vamos ver, vamos ver, estamos todos cheios de esperança! Os meninos têm de aprender a ler, ouvir contar histórias desde logo o 1º ano.</p> <p>Eu, felizmente tive uma óptima professora na faculdade, de Literatura Infantil e para mim, aquela foi a cadeira que eu mais gostei do curso! Fiz o curso no ISEG e ela nesse ano teve um tempinho para ir dar essas aulas, foi a única turma, eu senti que estava a ser bafejada por essa sorte de a ter como professora! É</p>
--	--	--	--

		<p>uma pessoa com personalidade muito vincada, não é fácil, é uma pessoa com as ideias muito bem definidas, mas eu gostei disso. Ela despertou-me logo o interesse pela literatura infantil e eu comecei logo a comprar livros,</p> <p>P6 - Leio eu, lêem eles uns para os outros... eles não lêem tanto, leio mais eu do que eles.</p> <p>Há um livro que normalmente eu leio para todos e depois fazemos um trabalho em conjunto</p> <p>P7 - Sim, contei, contei! “O leão e o rato”, “O rato comilão”, a última foi o “Coquedo”, umas quatro ou cinco... E leio cada vez melhor</p> <p>P4 - Mas há formas de chamar a atenção dos alunos, cativar... Pode haver algo que eles têm de fazer que os leve a estar atentos</p> <p>Por exemplo, se uma pessoa está a ler uma história, pode primeiro, antes de ler a história, pode falar com os alunos acerca</p>
--	--	---

			<p>da história a partir do título, assim já está a preparar os alunos para o que vão ouvir, não é? ... E os alunos manter-se-ão mais atentos</p> <p>também pode dar pequenas tarefas: eu vou ler o texto com este objectivo, seja uma história ou uma poesia, seja o que for e vocês (os alunos), vão ter que me dizer quais são as personagens que entram nesta história ou vão ter de me dizer, que caso fala a história, ou vão ter de me dizer que animais são falados no texto, se for um texto informativo, ou que informações tem o texto sobre este animal... Isto prende a atenção.</p> <p>porque muitas vezes quando se lê um texto não se apanha logo tudo! Mas se lhes dissermos qual é o objectivo, “vão ter de estar com atenção porque no fim eu vou dizer quais são os locais...”, e quando se faz isto eles vão acabar por prestar também atenção ao resto, sabem onde vão ser referidos os locais.</p> <p>para ler a primeira coisa a fazer é ter atenção... e como o nosso ensino vive muito disto, do ouvir, do ouvir o outro, é muito</p>
--	--	--	--

		<p>Ter uma biblioteca de sala</p> <p>importante que os alunos aprendam a ouvir porque a maior parte das aulas é ouvir, principalmente a partir do 5º ano!</p> <p>P4 - há sempre uma biblioteca na sala, com livros meus, com livros que os alunos trazem... eu faço logo um apelo para que cada um traga um livro e assim são vinte livros ou vinte e quatro, os que forem, se trouxerem um livro no 1º período, outro no 2º, vão ficando muitos livros, não é?</p> <p>P6 - todos os livros que estão ali ao fundo, na biblioteca da sala são meus, porque eu comecei a comprar livros para eles lerem e alguns já comprei segunda vez porque se estragaram... Mas eu tenho de ter livros na sala de aula e ando com eles de uma escola para a outra, estragam-se, claro, mas eu não me importo! Há livros que são fascinantes, a nível da ilustração, da linguagem que usam... portanto é preciso também nós criarmos condições para que os alunos possam dispor de livros na sala de aula. Claro que eu podia dizer: “leiam muito, devem ler...”, mas se eu</p>
--	--	---

		<p>Ter uma biblioteca na escola</p>	<p>não tivesse livros e não tivesse criado momentos para lerem?</p> <p>P4 - também há a biblioteca da escola...</p> <p>P5 - Eu sempre tive uma biblioteca de sala e já na outra escola também</p> <p>P6 - ela disse-me: “oh, professora, mas eu não tenho livros em casa!” Eu disse-lhe “mas tens o teu livro que requisitaste na biblioteca!” “Ok! Posso trazer esse?”, perguntou ela e eu disse-lhe “podes!”.</p> <p>Foi o livro que ela apresentou, foi o livro que ela escolheu na biblioteca para ler durante as férias da Páscoa.</p> <p>quer dizer, nós tentamos ao máximo!</p> <p>nessa altura havia livros que não eram muito de leitura, eram livros de imagens que os motivavam para a imaginação, na cabeça deles, qual seria a história do livro. As páginas tinham uma ou duas frases, estavam adaptados à faixa etária, como devem estar</p>
--	--	-------------------------------------	---

		<p>na auto-avaliação do ano passado disseram “Não gosto porque não temos biblioteca”, porque já estavam habituados, no segundo ano criou-se um hábito tal de ler!...</p> <p>P 4 - Há três dias para fazer isto, é quando eles têm mais tempo para ler e o dia em que vão à biblioteca é um destes livros porque assim já têm mais para ler, podem começar logo o livro que requisitam, porque os livros da sala às tantas acabam, não é? É preciso estar sempre a renovar!</p> <p>há momentos em que eles terminam os trabalhos e são esses momentos que são muito importantes para estímulo do livro, porque para eles é uma diversão, “professora, já acabei, já posso ir fazer leitura?”</p> <p>P6 - Estes meninos todos os dias lêem! “Professora, posso ir ler</p>
--	--	---

		<p>um livro?” e eu deixo-os ler... Acho que se continuar assim, mesmo que não seja o grupo todo, hão de haver alunos que vão continuar a ler...</p> <p>P4 - É preciso ter cuidado proporcionar vários tipos de livros para que os alunos ganhem o gosto por ler e chegar à conclusão que só lê o que se gosta de ler, o que lhe dá prazer ou lhe é útil...</p> <p>O ideal é ler porque lhe apetece ler, porque viu um livro e lhe despertou a curiosidade, é fazer com que a leitura faz parte da vida da pessoa! É isto: fazer com que a leitura faça parte da vida da pessoa...</p> <p>P5 - sabemos que há muita coisa para além da leitura do livro, não só um livro de histórias, um livro informativo, o livro que fala do lagarto, que fala do pássaro, o livro que fala dos rios, o livro</p>
--	--	--

			<p>que fala da história de Portugal, todo o tipo de livros!</p> <p>Eu tenho na minha biblioteca livros de receitas! Há uma menina minha que gosta muito de comer, eu pedi que trouxessem livros que fossem livros interessantes para eles e ela trouxe livros de receitas! Porque ela gosta de saber como é que a comida é feita...</p> <p>é engraçada a relação que ela tem com os livros de receitas... e pronto ela trouxe-os, sim senhora, e estão ali e fazem parte da biblioteca de sala.</p> <p>P6 - nem todos têm o livro, lêem dois a dois ou em grupos pequenos. O ideal, o que o PNL diz é que todos deviam ter esse livro, mas não temos, não dá o dinheiro para comprarmos um livro para cada um! Mas dá para um exemplar de cada livro. Nós trabalhámos quatro obras, eram muito livros! Então nós preferimos que haja mais variedade do que quantidade de livros iguais na biblioteca.</p>
--	--	--	---

		<p>Ensinar a ler e a escrever com sentido</p>	<p>P1 - E é muito engraçado depois ver os alunos, claro que isto depende do modo como os professores trabalham, a falar sobre as histórias deles, as coisas deles, ligadas à vida...</p> <p>Podemos fazer disso textos simples mas que façam sentido e não um conjunto de frases desgarradas que não dizem nada aos miúdos</p> <p>P3 - mas eles não desistem! E não desistem porque ali o tempo é gerido de uma forma muito eficaz.</p> <p>Eles não passam o tempo que antigamente passavam a fazer a propedêutica</p> <p>os miúdos quase eram impedidos de ler palavras que não tivessem as letras que eles já tivessem aprendido e portanto nesse aspecto a leitura aparece num contexto muito mais natural. se há um menino que precisa de escrever a palavra brinquedo... é difícil não é? A palavra brinquedo implica casos de leitura...portanto a palavra brinquedo é uma palavra complicada mas faz parte do dia-a-dia deles!</p>
--	--	---	---

			<p>O que é certo é que se houver necessidade de essa palavra constar na sala de aula, ela aparece</p> <p>o menino não precisa de dominar todas as correspondências para aprender a ler e a escrever,</p> <p>o contacto com a leitura é muito mais natural.</p> <p>cada professora, isso já depende da dinâmica da turma, pegará de diferentes formas e diferentes momentos essa palavra</p> <p>A escrita surge à medida das necessidades da aula e do aluno e depois é gerido em função do que o professor entende. Isso também não é só o natural pelo natural, não é só pela curiosidade...</p> <p>P4 - é preciso mostrar a necessidade de ler, haver coisas escritas por todo o lado, esse é o primeiro passo</p>
--	--	--	--

		<p>Motivar os alunos para ler</p>	<p>Cabe à escola, pelo menos tentar e tentar o máximo possível esse objectivo. Se não for na escola esses miúdos não têm que ler em mais lado nenhum</p> <p>P3 - a curiosidade é um bom recurso pedagógico desde que devidamente explorada!</p> <p>P4 - têm que ser usadas estratégias de trabalho que motivem os alunos e que apesar de exigir esforço eles quiserem fazer</p> <p>vêm esse esforço ser recompensado e isso é da responsabilidade do professor</p> <p>arranjar formas de cativar os alunos desde que eles entram para a escola</p>
--	--	-----------------------------------	--

			<p>Quando os alunos entram para a escola eu noto que a maior parte deles, tem vontade de aprender a ler, tem vontade!</p> <p>mesmo esses que estão muito para trás e não estão muito preparados para aprender a ler, há vários requisitos que eles ainda não têm, ao longo do processo vão ganhando entusiasmo</p> <p>P5 - Mas não fazemos milagres, não fazemos milagres...efectivamente eu tinha aqui meninos que não gostavam de agarrar os livros.</p> <p>P6 - Depois há outra coisa, estes meninos estão habituados a requisitar livros desde o primeiro ano, todas as semanas... desde o 3ºano eu comecei a chamar-lhes a atenção “Eu não quero que leiam livros só do Bambi, da Disney...” Mas por eles mesmos começaram a procurar mais livros de autor e depois vinham-me mostrar e eu elogiava, dizia “olha gosto muito desse, esse é um dos meus preferidos!”. Eles ficavam com curiosidade em ler um livro que era um dos preferidos da professora! Este tipo de coisas</p>
--	--	--	---

			<p>não custa ao professor dizer e fazer, pode não ser mesmo o nosso preferido, mas pode ser de autor bom e isso faz com que eles acabem por escolher bons livros. Tento nessas pequeninas coisas motivá-los para a leitura e acho que surtiu efeito!</p> <p>P5 - Os livros continuam a ser poucos, mas já alguém que faz o serviço das requisições e que prepara apresentações,</p> <p>vieram contadores de histórias, houve trabalhos à volta disso, houve propostas de leitura, pronto...</p> <p>há pouco tempo acabou a nossa semana da leitura, vamos ter a feira do livro...</p> <p>Estamos a iniciar um estímulo aos livros diferente, que se perdeu um pouco aqui no meio deste percurso de quatro anos com a</p>
--	--	--	--

		<p>Promover a leitura através de iniciativas que envolvem toda a escola</p> <p>Levar os alunos a colocarem as suas</p>	<p>adaptação à escola nova.</p> <p>não sei como é nas outras escolas, nós aqui no quarto ano fazemos um trabalho intensivo de estímulo à leitura, mesmo</p> <p>P3 – (...) enquanto no roteiro, aquilo cria curiosidade e dificuldade, e eles são obrigados a ler e são obrigados a colocarem as dificuldades que têm para progredir</p> <p>Portanto isso é uma boa técnica de estudo, porque eles têm de identificar a dificuldade e têm de ir pedir ao outro. E como têm de ir pedir ao outro, têm de pôr a questão o mais claro possível, porque senão, o outro que é da idade dele também não lhe sabe resolver a questão! Portanto isso é bom, a nível de progressão do desenvolvimento da aprendizagem, a nível de eles dominarem o que sabem é muito bom esse trabalho. Isso é uma questão que o PNEP veio resolver, que no Ensinar não estava eficaz, que ao</p>
--	--	--	---

		<p>dificuldades</p> <p>nível do Português era uma parte que não estava muito desenvolvida. Depois ainda desta ligação ao Estudo do Meio e à Matemática...</p> <p>P3 - e são obrigados a trabalharem com o seu par ou o seu grupo</p> <p>eles têm de escolher entre eles qual é o colega que o pode ajudar a superar aquela dificuldade e que esteja disponível. Porque ele pode estar a trabalhar com outro grupo e portanto eles acabam por perceber que há determinadas perguntas, determinadas tarefas e como todos não sabem fazer tudo, então eles vão ter com o colega que sabem que o pode ajudar.</p> <p>Trabalhar a par</p> <p>P3 - e como têm de gerir (que eu não tenho livros para todos!) o que há na aula consoante as necessidades, ao fim e ao cabo</p>
--	--	---

		Gerir os recursos	estão treinados para irem resolver esse trabalho...
Impacto da Formação no PNEP, na mudança de práticas pedagógicas		Introdução de diversos tipos de texto	P1 - Na parte da compreensão houve algumas estratégias de trabalho, materiais e actividades que eu introduzi, nomeadamente para compreensão, diversos tipos de texto, texto informativo, texto narrativo

	<p>Novas estratégias metodológicas para desenvolver as competências dos alunos ao nível da leitura</p>	<p>Trabalho também ligado com a escrita porque eles têm de ler e de escrever</p> <p>na análise dos diferentes tipos de texto introduzi vários materiais e actividades que aqui aprendi e me deram... Acho que essa foi a principal mudança</p> <p>P6 - Em termos de tipologia de textos! Isto há uns anos atrás, quando comecei a dar aulas há dez anos, não se falava muito de tipologia de textos, era uma coisa pouco falada...</p> <p>Temos agora os avisos, os recados, notícias, convites, que são tipos de texto que estão aí presentes em qualquer sítio, que os adultos têm de os saber escrever, é uma leitura e escrita funcional! Há adultos que não sabem escrever um impresso, nada de nada, não é?</p> <p>Quero ver se estes meninos ficam mais autónomos a nível da literacia... se calhar agora temos crianças no 4º ano que conseguem escrever melhor do que um adulto certo tipo de</p>
--	--	--

	Novas aprendizagens	Consciência mais desperta para reflectir sobre a prática	<p>coisas, porque ele nunca aprendeu e isso hoje é vital!</p> <p>Se estas crianças não começam a ser mais autónomas, a compreender e a fazer a leitura desses textos, sem essa riqueza acabam por ficar um bocado paradas, estagnadas...</p> <p>P6 - fez com que no trabalho com esta turma, consegui que aquilo que aprendi aplicasse na turma e que esses aspectos ficassem sólidos e acontecessem melhorias a que os alunos aderiram bem, por isso acho que consegui melhorar as minhas práticas.</p> <p>P1 - isto são algumas estratégias que eu vou propondo e que não tinha muito presentes na minha acção, na minha prática e que fiquei mais alerta para estas coisas, porque aquela coisa de estar sempre a dizer “está quieto!”, “estás a ouvir?” não dá, não é?</p>
--	---------------------	--	--

			<p>houve outras coisas em que comecei a ter mais cuidado por exemplo, em certos momentos, não é sempre, mas há momentos em que eles lêem um livro e a seguir têm uma pequena ficha com propostas sobre o que leram, coisas simples, como dar a sua opinião sobre o livro, por que é que o escolheram para ler, é sempre um registo escrito, falar sobre a personagem que mais gostaram, pegarem na ilustração que mais gostaram e descreverem essa ilustração, identificarem qual era o problema, o mistério que havia ali...</p> <p>eu própria caí nesse exagero de dar sempre uma proposta e quando se faz sempre isso eles dizem “Ai, não, não quero ler porque depois já sei que tenho de fazer qualquer coisa”, por isso é preciso ter cuidado com isso!</p> <p>P2 - o PNEP tem uma vertente de incentivo, de reflexão sobre a prática</p>
--	--	--	---

		Clarificar conceitos	<p>P3 - Nitidamente, quando eu preciso resolver algum trabalho da Língua muito específico, nomeadamente determinadas sílabas, determinados grupos consonantes que não estão consolidados e que não podem estar dada a idade dos alunos, e recorro a um texto fabricado, em que eu fotocopio e lhes entrego, eles vêm aquilo como um exercício muito pobre! E não gostam de fazer! Fazem mas é para despachar...</p> <p>P1 - Estes momentos na Formação levaram-me a transformar alguns conceitos que eu tinha e a introduzir aspectos novos</p> <p>P2 - O que me trouxe esta formação foi aferir a minha linguagem em termos e conceitos, que nós passamos aos alunos muitas vezes de forma errada até! E foi também um estímulo para algumas coisas que eu sabia que estava ali qualquer coisa que faltava e que veio colmatar a minha prática.</p>
--	--	----------------------	--

		Fazer formação em grupo	<p>P3 - Comigo não há grandes roturas. No meu grupo não há grandes roturas.</p> <p>Tenho um grupo que já está há muito tempo na escola e com quem eu fiz várias formações, e não foi só no âmbito do PNEP, portanto já temos uma componente, um caminho de formação longo.</p> <p>Depois tenho um grupo de pessoas que são novas e que de facto têm apetência por aprender e que sentem a necessidade...</p>
		Apetência por aprender	<p>sentem que a formação inicial lhes deu muito poucos instrumentos de trabalho e como vêem as mais velhas, as pessoas mais experientes num processo que exige reflexão, que exige planificação, que dão muito trabalho, muito esforço, elas vão adoptando esses comportamentos e vão-se colando ao grupo e estão preocupadas em aprender e se calhar, na cabeça delas, também funciona como uma oportunidade de formação em contexto de trabalho e que poderão aproveitar</p>

		<p>A mudança faz-se aos poucos</p>	<p>P2 - Eu não sei se há propriamente mudanças, tenho alguma dúvida,</p> <p>acho que é demasiado audacioso, talvez irrealista dizer que já existam mudanças!</p> <p>As mudanças não se vêem a curto prazo, verificam-se a médio ou a longo prazo.</p> <p>Quem estuda as mudanças da escola, como o Barroso ou o Canário, referem que quando o agente externo se afasta, a semente às vezes não dá fruto! E eu sinto isso um pouco, tenho esse receio.</p> <p>Não considero neste momento que há mudanças, há alterações, pontuais,</p> <p>não existem ainda mudanças em rotina, não estou a falar em rotina de rotineiro, estou a falar em coisas estabelecidas...</p>
--	--	------------------------------------	--

			<p>Não existe ainda um trabalho de mudança sistemático e a mudança é sistemática, não é?</p> <p>Mas existem algumas pessoas com essa vontade e portanto começa a emergir alguma coisa, as pessoas começam a fazer algo de diferente</p> <p>P2 - ainda um destes dias uma colega me dizia qualquer coisa como, as minhas colegas pensam, que trabalhar com esta metodologia de descoberta pelo aluno, de implicação pelo aluno, no alargamento do seu conhecimento, que é algo que demora muito tempo! E que não conseguem fazer tudo!</p> <p>Então entendem que pelo facto de estarem na formação do PNEP faz com que muitas coisas fiquem por trabalhar nas outras áreas.</p>
--	--	--	--

			<p>P3 - as pessoas vão-se adaptando, mudando aos bocadinhos... não acredito muito em roturas pedagógicas, não tenho essa perspectiva e tenho 30 anos de serviço, mas... se calhar! (risos) é provável que aconteça em algumas cabeças!</p> <p>existe uma espécie de isomorfismo entre o professor e o aluno e isso é que me interessa nos processos formativos!</p> <p>P4 - isto não estava muito longe da minha prática!</p> <p>mas alterei coisas...</p> <p>P6 - Veio... não foi propriamente mudar, veio aperfeiçoar. De acordo com a teoria que aprendi fez com que os aspectos nos quais eu estava a falhar e porque é que eu estava a falhar</p> <p>Não alterei tudo de todo, porque eu já fazia um bocadinho, achava era que me faltava dar um salto e foi isso que o PNEP</p>
--	--	--	---

		<p>Importância da consciência fonológica</p>	<p>me proporcionou, foi esse salto.</p> <p>P3 - o que é que o PNEP veio trazer na sala de aula? Veio introduzir nessas turmas uma visão mais de consciência fonológica que não existia aplicando só o método global de frase.</p> <p>É importante ter essa fase em que se passa muito pelo oral e do oral se passa à escrita simultaneamente e depois a uma outra fase já com um capital de palavras suficientemente alargado, para se desenvolver uma vertente de consciência fonológica</p> <p>P7 - Gostei muito de aprender qual a importância que têm os sons, a consciência fonológica, a Linguística, tudo isto é</p>
--	--	--	---

		<p>Importância da velocidade e da compreensão da leitura</p>	<p>importante</p> <p>P3 -. Onde há de facto uma grande rotura, isso é a nível da leitura. É de facto trabalhar a compreensão leitora de outra forma. Trabalhar a compreensão leitora com uma determinada estratégia em função do texto que se pretende trabalhar. Aí todas as colegas reconhecem que o PNEP é uma mais-valia, ensina os professores a fazerem isso</p> <p>P4 - precisamente em relação à leitura a importância da velocidade da leitura foi uma coisa que eu fiquei bastante alerta e em relação também à compreensão</p> <p>P5 - Na compreensão daquilo que lêem...</p> <p>P6 -...esta turma, a nível da leitura, já tinham muitos hábitos desde o 1º ano, havia prateleiras com livros, que eles lêem todos os dias nos tempos mortos, quando acabavam uma tarefa mais</p>
--	--	--	--

		Fazer perguntas de inferência	<p>cedo podiam ler... o que eles melhoraram no campo da leitura foi a compreensão daquilo que ouvem ler, porque eles até compreendem, lêem histórias e fazem a interpretação, percebem a história que lêem mas às vezes, compreenderem a história que ouvem não é tão fácil! E nesse aspecto a formação veio ajudar bastante.</p> <p>P4 - E a questão de fazer perguntas de inferência...</p> <p>Passei a dar muita importância às perguntas que não estão directamente no texto, que exigem uma maior complexidade...</p> <p>P5 - eles (os alunos) sempre tiveram muito habituados a este tipo de trabalho.</p> <p>efectivamente quando nós pensamos: as competências que temos de desenvolver com eles, e aquelas a que damos mais importância e porque é que damos mais importância, então e aquela se não achamos tão importante?</p> <p>Por exemplo, o que eu me fui apercebendo é que nós com o</p>
--	--	-------------------------------	---

		<p>Dar importância à oralidade</p> <p>prático não exploramos a parte oral com os alunos!</p> <p>Por incrível que pareça, que é aquilo que eles usam todos os dias e, se calhar até por isso, porque todos os dias eles falam, todos os dias eles comunicam, então nós “enfiamos um funil” e só nos preocupamos com o uso da escrita!</p> <p>E com a formação eu comecei a compreender que se o oral não está trabalhado, e não é trabalhado de outra forma e não só o normal do dia-a-dia, da conversa,</p> <p>...a escrita acaba por pecar</p> <p>há coisas que não são trabalhadas no oral e que são importantes para o processo de escrita</p> <p>o oral também tem a ver com a leitura e é importante para o processo de escrita e nós temos um bocado que ver estas coisas e não...banalizar isto</p> <p>eu apercebi-me da importância da compreensão do oral e que aqueles meninos que escrevem pior eram aqueles meninos que</p>
--	--	---

		Preparação da leitura	<p>se exprimiam oralmente pior!</p> <p>E pronto são estas coisas que descobri... no fundo são também aqueles meninos que revelam dificuldades na leitura!</p> <p>P1 - E realmente este tipo de tarefas que se dão aos alunos, primeiro a preparação que é preciso fazer</p> <p>P2 - Também no âmbito da leitura (eu fazia-o às vezes, não fazia sempre) a importância do tempo, das actividades do “antes de ler”, quando queremos trabalhar mais aprofundadamente uma obra e fazer com os alunos uma antecipação da leitura.</p> <p>É uma coisa que eu considero muito importante!</p> <p>Depois a planificação, em termos da planificação de um texto... não fazia de uma forma rigorosa, acho que não ensinava devidamente os meus alunos a planificar um texto, fosse lá uma</p>
--	--	-----------------------	--

		<p>história, uma carta, fosse um texto informativo... havia umas ideias mas elas não estavam sistematizadas em mim.</p> <p>eu acho que aprendi a ensinar melhor os meus alunos a planificar um texto... e podia dizer outras coisas...</p> <p>antes de lermos um livro, perguntar aos meninos o que é que eles acham que está naquele livro, do que é que ele fala, qual é o assunto, qual é o tema...</p> <p>P7 - Temos de trabalhar o desenvolvimento oral, trabalhar a história inicialmente...</p> <p>P3 - O que eu introduzi com o PNEP foi um trabalho de roteiro sobre as obras literárias. Portanto há um conjunto de obras que eu dou, mais ou menos uma de quinze em quinze dias e em que apresento um roteiro. E por acaso no dia do Pai, é engraçado, eu não tinha um roteiro, eu tinha um livro que apresentei em power-point sobre o Dia do pai... (eu não exploro muito o Dia do Pai porque a realidade ali é que os pais são muito difusos! Os pais</p>
--	--	---

		<p>Registos escritos sobre a leitura para prender a atenção</p>	<p>nunca estão presentes e portanto eu não sinto assim muita necessidade... acho que o Dia do Pai, em vez de ser um recurso pedagógico, é um impedimento!) Mesmo assim eu peguei e passei o power-point e depois de o passar, de explorar as imagens, porque era muito à base de imagens, o texto era muito reduzido, há um miúdo que diz:</p> <p>-Então e o roteiro do livro, onde é que está?</p> <p>E eu não me tinha questionado até Março, já tínhamos feito vários roteiros, que de facto essa prática, esse instrumento, fizesse parte do quotidiano dos alunos! Que ela era tão explícita! E eles preferem trabalhar uma obra através do roteiro.</p> <p>P1 - ...estas pequenas tarefas com registos muito simples, assinalar com um X, ou os mais crescidos que já podem escrever, vão escrevendo, prende a atenção e eles</p>
--	--	---	---

			<p>compreendem</p> <p>P2 – esta estratégia de termos um cadernos de leitura que os meninos vão fazendo,</p> <p>(...) há colegas que às vezes me dizem: “pergunta-lhes se não temos feito!” Claro que os miúdos dizem logo “Fizemos, olha o meu caderno de leituras!”</p> <p>Porque uma das estratégias que temos despoletado é que os meninos vão registando num caderno todas as leituras que vão fazendo, “olha aqui o meu registo!”...</p> <p>P4 - fazer pequenos resumos,</p> <p>escrever pequenos parágrafos ao lado... é essencialmente isto!</p> <p>P7 - ... como lhe disse eu tinha uma turma em que inicialmente eles tinham muita dificuldade em ouvir, então era necessário colocar fichas de registo: eles estavam a ouvir a história e tinham de registar a entrada de personagens na história, inicialmente</p>
--	--	--	---

		<p>colocava quais as personagens que entravam na história, tinha vários animais e eles tinham que colocar a cruz à medida que iam ouvindo, “este entra, este entra...”. Agora já ponho qual é o primeiro que entra, qual é o segundo... e eles têm de estar com atenção, é uma forma de eles estarem mais concentrados.</p> <p>E isso é tudo trabalho, se não houver registo, a professora conta a história e acaba por não haver grande trabalho, não é?</p> <p>só o fazer o registo já leva o seu tempo! Trabalhou-se nessa vertente.</p> <p>P1 - um aspecto que nesta Formação é muito realçado, haver momentos de leitura diferenciados de leitura na sala de aula e de ler todos os dias, o que praticamente não é comum...</p> <p>P4 - Integrando os procedimentos do PNEP, por exemplo a leitura silenciosa, que para mim já era básico, não é?</p> <p>Primeiro os meninos têm de ler silenciosamente... mas que têm</p>
		<p>Momentos diferenciados de leitura</p> <p>Leitura em silêncio</p>

		<p>Criação de tempos para ler por prazer</p> <p>Partilhar os livros e chamar a atenção para eles</p>	<p>também de sublinhar as palavras que não conhecem,</p> <p>P1 - haver momentos só para ler, ler... E aí eu levei algumas propostas daqui, mas havia momentos só para ler e depois não era preciso fazer nada</p> <p>P1 - eu também comecei a fazer mais vezes, a levar livros de casa, a partilhá-lo e a mostrá-lo, em vez de o por simplesmente na prateleira, dizia “está aqui um livro novo, escolhi-o por causa as imagens, porque tinha um urso, por exemplo...” , a chamar a atenção para os livros, isso também comecei a fazer com mais regularidade.</p> <p>P2 - Outra estratégia que já há colegas que fazem é terem momentos para apresentação de livros pelos alunos: os meninos é que trazem livros lá de casa, os livros que os professores</p>
--	--	--	--

			<p>diziam “os meus alunos não têm livros! Não trazem livros!”... Não têm: têm! Não trazem: trazem!</p> <p>O que é preciso é ter essa vontade, e isso eu acho que tem acontecido, isso é o aspecto mais positivo, acho que é talvez o aspecto que corra menor risco de se perder quando o PNEP acabar,</p> <p>acho que é esse, eu tenho esta expectativa, que ao menos a leitura não seja subdimensionada para o manual e para os textos que têm no manual!</p> <p>Quando fazemos um canto de leitura na sala de aula e dizemos: “vamos trazer os livros que temos lá em casa, ou vamos escolher algum livro que temos lá em casa” e alguns meninos não têm, esses que não têm, vão poder usufruir dos que os outros colegas têm. Aqui, também na leitura, a cooperação está patente</p> <p>P4 - Eu pedi na Páscoa, que eles escolhessem um livro qualquer que tivessem em casa para depois quando comesçassem as aulas</p>
--	--	--	--

		<p>Conversar mais regularmente com os alunos sobre o que leram</p>	<p>fizessem a apresentação do livro escolhido para a turma,</p> <p>porque é que escolheram aquele livro, o que é que acham que o livro conta, o que é que os motivou a escolher aquele livro, quem era o autor, como era a capa... todas aquelas coisas que nós fazemos normalmente à volta dos livros para os apresentarmos</p> <p>P1 - também há um momento para conversar, comecei a fazer isso com mais frequência porque antes eu não estava muito desperta para falar se se gostou ou não do livro, como começa ou acaba a história... comecei a fazer mais actividades dessas...com regularidade...e outras coisas...</p> <p>eu introduzi foi mais algumas coisas, nomeadamente algumas propostas depois da leitura, conversas à volta de livros</p> <p>P2 - lêem para os colegas, dão opiniões sobre os livros</p>
--	--	--	--

	Importância dada à iniciação e ao desenvolvimento da leitura	Utilização de adjectivos	<p>Pôr os alunos a falar, é muito importante pô-los a falar e isso, também já acontece mais.</p> <p>P4 - Há pouco tempo fiz uma actividade com eles no domínio do PNEP, que era sobre a mãe. Surgiu no nosso fórum da formação, num slide-show de um livro de Anthony Brown, que se chama “A minha mãe” e estávamos perto do Dia da Mãe e eu pensei “Oh que coincidência maravilhosa! É mesmo isto que eu vou activar e vou utilizar!”.</p> <p>Então fiz um trabalho com eles a nível da compreensão do oral e depois um trabalho do conhecimento explícito dos adjectivos, porque o livro faz muitas comparações e atribui muitas qualidades e então foi engraçado ver a... relação que eles tinham com aquilo!</p> <p>P1 - outra coisa importante, não ler livros só de um tipo, também comecei a ter mais cuidado o com isso, porque há meninos que</p>
--	--	--------------------------	--

		<p>Diversificar os livros proporcionados aos alunos</p>	<p>não lá muito de histórias, de histórias de princesas e de príncipes, não acham graça nenhuma a isso, mas acham graça a livros de animais , coisas técnicas, máquinas ou o que for</p> <p>o professor deve tentar perceber isso e na medida do possível proporcionar livros para todos os gostos</p> <p>P3 - Eu tenho uma turma de 2º ano e nesta turma eu não utilizo o manual de leitura (mas também não costumo utilizar ou adoptar...) Eu utilizo textos é a partir dos trabalhos dos alunos, ou da Língua, ou relacionados com o Estudo do Meio ou Matemática, porque eu também utilizo muito as situações problemáticas para texto de trabalho para a área de Língua.</p>
		<p>Mudar o método de ensinar a ler</p>	<p>P1 - para os alunos, logo o primeiro contacto com a leitura, é muito pouco gratificante, o que vai condicionar a sua vida de leitor.</p> <p>é o primeiro ano que é fundamental e o que eu acho é que nós professores ainda trabalhamos de uma forma muito pouco</p>

			<p>interessante para os alunos!</p> <p>...o problema dos professores é que escolarizam muito a leitura e tornam aquela coisa tão chata, que depois eles não querem ler!</p> <p>... isto seria o primeiro passo para resolver muitos dos problemas!</p> <p>A escola tem uma grande responsabilidade nisso</p> <p>No PNEP há uma grande preocupação com isso, com a questão da leitura porque isso vai condicionar muitas outras coisas, as aprendizagens em áreas variadas...</p> <p>P3 – Sim, porque é um ensino explícito de metodologias.</p> <p>O PNEP veio resolver uma questão que é se nós nos devemos</p>
--	--	--	--

			<p>preocupar com o método da leitura ou se teremos que equacionar a intervenção na sala de aula em nome da leitura, num campo mais alargado e portanto tendo em conta os princípios que presidem ao ensino da leitura</p> <p>...de facto, o que o PNEP veio desvendar, recorrendo àquilo que a investigação tem dito, o PNEP não veio criar nada de novo, (O PNEP) veio simplesmente encontrar um quadro de referências e passá-las aos professores-formadores residentes de maneira a que se consiga perceber tudo o que há de investigado tudo o que há de positivo na maneira como se há-de ensinar a ler.</p> <p>o que interessa é trabalhar não só o método,</p> <p>posicionando o professor (face ao método)</p> <p>que as metas na leitura têm de estar claras, no fim do 1º ciclo,</p>
--	--	--	--

			<p>para isso é preciso uma intervenção que se oriente por princípios</p> <p>basicamente o que se deve usar são um conjunto de práticas que promovam as duas tendências metodológicas, uma mais analítica, uma mais global e uma mais sintética</p> <p>o que os professores têm feito, e isso não é o que é mais utilizado na minha escola, é a utilização e métodos mais sintéticos.</p> <p>Na minha escola, as pessoas que utilizam o PNEP, utilizam o método global de frase</p> <p>antecipa se calhar três meses, essa fase...por estarem no PNEP têm consciência mas não abdicaram de uma fase global que tem de existir, que é a fase de os alunos terem um contacto com o mundo da escrita que demora algum tempo, pelo menos alguns 3 meses</p> <p>P6 - a formação ensina o começar a ler através do método global</p>
--	--	--	---

	Exploração dos livros lidos	Sucesso dos alunos	<p>e isso vai dar azo a muitas coisas para fazer a partir dos livros, não é, do que aquilo que se faz com o método sintético...</p> <p>P7 - eu, pessoalmente, quando queria ensinar inicialmente as letras e depois as palavras!... Achei que isto era tudo diferente e fazia muito mais sentido, ensinar a frase, depois as palavras e só depois as letras...</p> <p>P3 - E os factos que se têm apurado é que os meninos conseguem, no 2º período, alguns miúdos já conseguem estar a ler!</p> <p>segundo o que a investigação diz, é que no âmbito das escolas eficazes, 15% do sucesso dos alunos é atribuído ao professor. 15%! Portanto o que eu poderei dizer é que o PNEP contribui para que esses 15% sejam conseguidos!</p>
--	-----------------------------	--------------------	---

	Os alunos lêem mais livros	<p>Respeitar o ritmo individual dos alunos</p> <p>Mais atenção à decifração</p>	<p>P1 - Por exemplo neste grupo há duas alunas que só aprenderam a ler no segundo ano... Então foi preciso criar outras actividades</p> <p>porque os alunos aprendem cada um ao seu ritmo e nós temos que respeitar esse ritmo,</p> <p>fazer com que eles não percam o entusiasmo.</p> <p>consolidei algumas ideias que já tinha, desenvolvi, aprofundei, melhorei alguns aspectos</p> <p>ao nível da iniciação chamaram-me a atenção para alguns aspectos ao nível da decifração que já vou ter em conta quando voltar a ter o primeiro ano</p> <p>há algumas questões relativas à análise que aprendi e que tenho</p>
--	----------------------------	---	---

		Desenvolver o léxico	<p>que ter mais atenção, aprendi coisas a esse nível que neste grupo não vou usar porque é um terceiro.</p> <p>P1 - também aprendi, o que é que é isto de conhecer uma palavra nova, não é só ir ao dicionário</p> <p>Há muita coisa que se pode fazer à volta das palavras novas e então aí eles percebem, aprendem bastantes coisas... e passei a fazer com os alunos com estes do terceiro ano</p> <p>neste grupo, para oito meninos, a língua materna não é o português, o seu capital lexical era muito reduzido... então passei a fazer algumas actividades que aprendi aqui e que acho importantes</p> <p>que tipo de raciocínio podem usar, que estratégias, para tentarem perceber que palavra é</p> <p>isto é um trabalho que é mal feito pelos professores, eu acho que é mal feito, porque não é feito de uma forma aprofundada, de uma forma que fique</p>
--	--	----------------------	---

		Os livros de Literatura Infantil circulam nas mãos dos alunos	<p>P4 - o facto de os miúdos terem um léxico reduzido e não terem estratégias autónomas de saberem o significado de determinadas palavras... houve muitas coisas, foi muito claro que esta formação foi uma mais-valia!</p> <p>P2 - eu acho que isso é sinceramente a competência que está a ser desenvolvida nos alunos de uma forma diferente!</p> <p>Há pelo menos aqui qualquer coisa que está a acontecer: já não se lê só os excertos que estão nos manuais, todas as turmas deste agrupamento, em que os professores estão envolvidos nesta formação, têm lido livros!</p> <p>Os livros de Literatura para a Infância têm circulado pelas mãos dos meninos. E mesmo que em algumas turmas isso não esteja a acontecer de uma forma sistemática, agendada na semana, com um dia de leitura, quase todas o fazem muito mais, aí não tenho dúvidas, todas o fazem muito mais do que o fariam se não</p>
--	--	---	---

		<p>Cantos de Leitura mais activados</p>	<p>se tivessem envolvido na formação.</p> <p>... eu fiz a contabilidade com os meus alunos do número de livros lidos e do número de leituras feitas por eles, em Janeiro e fins Maio e eram numerosos, estrondosos, de centenas de títulos e de leituras feitas. A leitura circulou muito mais do que aquilo que estava a circular antes</p> <p>P2 - Eu aí não tenho dúvidas, eu vejo os meninos...</p> <p>Nem todas professoras tinham um canto de leitura na sala, e as que tinham, estavam um bocado desactivados</p> <p>e neste momento todas as turmas têm um canto de leitura, não vou dizer que todos os cantos da leitura estejam neste momento a funcionar, porque não estão.</p> <p>A leitura autónoma que pode ser promovida a partir da hora da leitura ou do canto da leitura, ou num espaço como a biblioteca da escola... ainda não é assumido por todos os professores do</p>
--	--	---	--

			<p>agrupamento que estão nesta formação, mas alguns já o fazem... e os meninos não deixam, aquilo que nos dizem, pelos olhares deles, não engana e nós dizemos a rir, que os meninos à vezes até nos deixam ficar mal... ou bem!</p> <p>Por exemplo, eu tinha um canto na sala de aula desde o primeiro ano, mas sentia que andava um pouco amortecido. E numa sessão de leitura foi falado o canto da leitura</p>
	Na área do desenvolvimento pessoal e profissional	Aprender mais para estar actualizado	<p>P1 - acho que aprendi bastantes coisas...</p> <p>refiz algumas ideias que tinha</p> <p>aprofundei alguns conceitos</p> <p>há muitas coisas, livros, documentos escritos mais ou menos informais que já têm lá as orientações para os professores seguirem, que vão muito na linha do PNEP, só que as pessoas, ou não lêem, ou lêem e arrumam e como estas discussões não são discutidas na escola, porque não há esse hábito, tudo aquilo</p>

			<p>morre!</p> <p>Mas a maior parte das pessoas não lê isso ou faz tábua rasa do que lê e não quer saber</p> <p>Eu acho que numa formação aprende-se sempre alguma coisa, mas há pessoas que acham que não, que já sabem tudo e que não aprendem nada...</p> <p>numa formação tão longa como esta, quase o ano lectivo todo, eu acho que se aprende, é difícil não aprender nada</p> <p>P2 - eu aprendi muito nesta formação e não estou nada arrependida, muito pelo contrário!</p> <p>P6 - Não vejo qualquer desvantagem, o único ponto mais negativo foi o trabalho que nos deu! Mas eu acho que para haver aprendizagem tem de haver trabalho, não é? Aquela coisa só de ir assistir, estar lá, não aprender nada para aplicar na sala de aula... não!</p>
--	--	--	---

			<p>P6 - Sim, sim, porque tem muita prática! E as condições são diferentes com o formador, embora seja mais trabalhoso para o professor, acho eu, mas é assim, nós também temos de procurar, é uma obrigação nossa, irmo-nos actualizando, as sociedades estão a mudar, as exigências vão sendo cada vez maiores e se nós não nos formos actualizando, depois para responder àquilo que nos pedem, como agora, acabamos por compartimentar as aprendizagens dos meninos...</p> <p>P7 - Exactamente! A consciência fonológica, eu não sabia nada disso... bem, eu também fiz a formação ao nível de um 1º ano, as minhas colegas fizeram no 3º e 4º... a dimensão textual, os textos...</p> <p>Na faculdade ensinaram-me o método tradicional, pronto, não aprendi nada de novo, ou seja, ia continuar a ensinar como eu tinha aprendido... Mas agora com o PNEP aprendi muita coisa!</p>
--	--	--	---

		<p>Colmatar as necessidades deixadas pela formação inicial</p> <p>~</p>	<p>P1 - Esta formação devia ser quase obrigatória para todos os professores, porque a nossa formação inicial não foi lá muito boa e agora penso que também não é... depois o professor que é novo, chega à escola e é mergulhado naquela forma de funcionar e rapidamente, ao fim do ano, está completamente acomodado!</p> <p>esta formação realmente vem no sentido de colmatar as necessidades que os professores têm, eventualmente, ou porque na formação inicial não teve...</p> <p>P2 - O pessoal e o profissional estão muito ligados, não há desenvolvimento pessoal sem o profissional e vice-versa... Eu, para além deste desenvolvimento pessoal e profissional, que houve, que neste âmbito do PNEP aconteceu sem dúvida alguma, continua a acontecer,</p> <p>P2 - na altura estava a acabar a minha tese de complemento à licenciatura, e a acumulação que eu tinha, ser responsável por uma turma de 4º ano, estar a terminar a tese e o PNEP, foi muita coisa</p>
--	--	---	---

			<p>mas eu aprendi muito nesta formação e não estou nada arrependida, muito pelo contrário!</p> <p>P5 - eu nunca tive uma prática muito tradicional, a minha formação também não foi assim a minha formação já foi numa dimensão da partilha, do trabalho colectivo, da discussão É uma mais-valia!</p> <p>P6 - Sim, sim, se ficar cá vou ter um 1º ano e vou ter um tipo completamente diferente de práticas... a formação ensina o começar a ler através do método global e isso vai dar azo a muitas coisas para fazer a partir dos livros, não é, do que aquilo que se faz com o método sintético... por isso acho que vou ter muita vantagem em continuar a formação! Vai ser menos pesada do que este ano, portanto não tenho nada a perder</p> <p>P7 - para mim foi mesmo sobre a aprendizagem da leitura e da</p>
--	--	--	--

		<p>Preocupar-se em melhorar</p> <p>Questionar a sua acção</p>	<p>escrita e aí eu estava mesmo a precisar e serviu-me de reflexão para o meu portfólio, foi aí que eu trabalhei mais, porque a formação inicial não é suficiente!</p> <p>E na faculdade não indicam, a mim nunca ninguém me ensinou, se uma pessoa não está ensinada e motivada para implementar um método novo não o vai pôr em prática! Agora aquele que nós aprendemos no PNEP, que é o método global, eu não tinha ouvido falar!</p> <p>P1 - um dos meus dramas é quando me passa pela cabeça que ainda não faço isto bem, ou ainda não faço aquilo, tenho que melhorar este aspecto...</p>
--	--	---	--

			<p>P1 - Eu acho que temos de ter segurança mas temos de estar sempre a questionar</p> <p>se uma coisa corre mal, normalmente as responsabilidades são sempre externas ao professor e (estes) não questionam a sua acção</p> <p>P2 - Nós não podemos fazer uma reflexão para o exterior, nós devemos fazer uma reflexão para o interior, o que é que eu sei, o que é que eu posso fazer, o que é que a escola pode fazer para ajudar este menino a...</p> <p>P2 - O pessoal e o profissional estão muito ligados, não há desenvolvimento pessoal sem o profissional e vice-versa... Eu, para além deste desenvolvimento pessoal e profissional, que houve, que neste âmbito do PNEP aconteceu sem dúvida alguma, continua a acontecer</p>
--	--	--	--

	Importância das formadores	Disponibilidade	<p>P5 - também acontece às vezes dizermos “eh pá, isto não me correu nada bem, tenho de pensar porquê!”. Aqui, nesta formação, perguntam-nos “então tu achas que não correu bem porquê?”</p> <p>P6 - Sim, é mesmo uma reflexão de trabalho</p> <p>P7 - Acabou por ser uma formação ao nível profissional e também pessoal, porque houve em mim uma mudança, aliás sinto-me mais segura hoje em dia a falar sobre certas coisas que aprendi, como hei-de dizer? Certos vocábulos que utilizava que não estavam correctos e outros que comecei a utilizar porque agora a Língua Portuguesa tem várias expressões novas e nós já nos sentimos à vontade a falar nelas, nesses vocábulos que se falam hoje em dia...</p> <p>P2 – (..)nós temos formação na ESE às sextas-feiras, e se temos mais dúvidas neste âmbito, as formadoras estão disponíveis para nos ajudar...</p>
--	----------------------------	-----------------	---

		Não se sentir condicionada	<p>P6 - a formadora vir ver-nos de quinze em quinze dias, se calhar para alguns professores não é tão fácil assim! Mas eu, lá está, estava com aquela colega com a qual me sentia à vontade e não estava tanto, tão renitente e senti-me à vontade com ela aqui, até me esquecia que ela estava cá, se calhar se fosse com outra pessoa de fora, não me sentia assim! Ia sentir-me mais condicionada, assim não me custou nada, custou-me o primeiro dia e depois pronto, não foi custoso.</p>
	Dificuldades na formação	Trabalho em acumulação	<p>P2 - na altura estava a acabar a minha tese de complemento à licenciatura, e a acumulação que eu tinha, ser responsável por uma turma de 4º ano, estar a terminar a tese e o PNEP, foi muita coisa</p> <p>P4 - foi muito cansativo, dar aulas e fazer a formação...</p> <p>P6 - Sem dúvida! Muito positiva! Foi uma formação muito “puxada”, muito cansativa, que requer muito de nós em termos de práticas de aulas, requer muito...</p>

			<p>custou muito a fazer porque é no fim do ano e calhou numa altura em que as provas de aferição surgiram, tínhamos de corrigir provas, um prazo para as entregar, também estou a fazer o mestrado... tinha que entregar trabalhos... foi tudo na mesma semana! Isso foi custoso, perdi muitas horas de sono, mas acho que valeu a pena, não me sinto arrependida de todo de ter feito a formação!</p> <p>Mas para o ano a formação vai ter metade do peso do que teve este anos, portanto não tenho nada a perder! Vou ter metade das aulas observadas, metade das aulas teóricas, portanto só tenho a ganhar!</p> <p>P7 - Exigente, é uma formação muito exigente, não é para qualquer pessoa, só mesmo para quem quer aprender, porque aquelas pessoas que vão para as formações só por estarem... esta formação não dá! Tem de se trabalhar, trabalhar, trabalhar! Mas só assim é que se aprende, não é?</p>
--	--	--	--

		Construção de um portfólio	<p>P6 - O que foi custoso depois foi fazer o portfólio final, foi compilar tudo, analisar tudo, reflectir em tudo o que tínhamos feito. Deve ser uma coisa mais faseada e ... e devemos fazer isso quando temos formação. Nesse aspecto, eu reflecti mas acabava por não passar ao papel, falava só com as minhas colegas e depois fazer o portfólio tornou-se um bocado mais complicado</p>
	Aplicação das novas aprendizagens em sala de aula	<p>Técnicas para explorar um livro</p> <p>Variedade de práticas para motivar os alunos</p>	<p>P6 - Acho que agora conseguimos assimilar e compreender outras técnicas e podemos transpor para outros livros semelhantes e não só os livros que trabalhámos este ano.</p> <p>E os alunos aderem bem, eu achei que isso os motivou mais. Por exemplo, esta é uma turma que gosta mais de Matemática do que Língua Portuguesa e no entanto isto motivou-os mais para todas as actividades de Língua Portuguesa que eles às vezes acham um bocadinho aborrecidas. E lá está, faltava-me essa</p>

		Método global de leitura	<p>variedade de práticas para que eles pudessem estar mais motivados...</p> <p>P7 - eu conseguir, consegui, até porque a professora que estava inicialmente com a turma, antes de ir ter bebé, estava a fazer este trabalho, estava a fazer esta formação e estava a aplicar já este método... entretanto veio outra professora e ficaram um bocadinho baralhados, porque usa outro método! Então eu, quando ia trabalhar com a turma, era um bocado complicado!</p> <p>uma certa altura comecei a levar-lhes coisas para ler, poemas – que eles agora já lêem tudo! - afixar listas de palavras, textos deles, visualizar palavras que é tão importante! Enquanto nós pensávamos que era letra a letra, fixar as letras!</p> <p>Eu achava que era este o método que ia implementar, era o único que sabia e há milhares de professores que pensam que é</p>
--	--	--------------------------	--

		Construção de materiais	<p>assim que se ensina a ler!</p> <p>P7 - A construção de materiais...foi muito bom para a minha prática, sem dúvida!</p> <p>(Exemplos):</p> <p>Planificação, construção de materiais, os registos das histórias, porque nós no 1º ano... é importante...</p>
		Registar a avaliação dos alunos	<p>P7 - Depois o registo para a professora avaliar quem conseguiu e não conseguiu, fazer a grelha para avaliar conhecimentos... eu aprendi aqui muito também! Avaliar os conhecimentos que os alunos estavam a adquirir... aprendemos todas, mesmo as minhas colegas disseram que isto era daquelas coisas que não faziam muito!</p>
		Ler em voz alta para os	<p>P7 - Entretanto houve aqui uma pequena formação, dentro do PNEP, sobre “Ler em voz alta” e eu também estava presente, e</p>

		alunos	<p>aprendi uma coisa nova que é: devemos ler os livros às crianças, mas sempre a mostrar as imagens, assim: (exemplifica com o gesto), leio uma página e mostro a imagem.</p> <p>Outra coisa que eu aprendi foi o estar a ler, e tem de se ter algum treino, ler e estar a mostrar ao mesmo tempo porque as crianças começam a idealizar a história e quando mostramos no fim, de vez em quando eles ficam um bocado desiludidos, estão a imaginar uma coisa e depois vêem outra imagens, então se já estamos a mostrar, eles já não vão idealizar outra coisa! Então é importante mostrar as imagens ao mesmo tempo, isto foi o que eu aprendi...</p> <p>Então a última história que li, já mostrei assim...</p>
	Mudança nas práticas da escola	Falta de hábito em trabalhar em equipa	<p>P1 - P1 - Não contagiou coisíssima nenhuma!</p> <p>porque na escola não há momentos para falar do trabalho com os alunos</p>

		Coordenações de ano com excesso de burocracia	<p>os professores não têm o hábito de trabalhar em grupo</p> <p>trabalham de forma isolada</p> <p>trabalham de forma isolada, não têm o hábito de se juntar para verem, para discutirem, para produzirem materiais, para pensarem em actividades...</p> <p>não há conversa, e eu acho que este é um dos aspectos mais aflitivos da escola</p> <p>falava do que se passava aqui, (no PNEP)mas com um grupo muito restrito</p> <p>P1 -O único momento é, uma vez por mês nas coordenações de ano</p> <p>aparecem inúmeras questões burocráticas</p>
--	--	---	---

			<p>essas reuniões são completamente atafalhadas com outras coisas e o resto... não se faz!</p> <p>P2 - por exemplo, os Conselhos de Ano. Nas escolas do 1º ciclo, todas as reuniões de Conselho de Ano, deveriam ser um momento de reflexão sobre as práticas e de planificação de trabalho com os alunos e não é isso que acontece!</p> <p>As escolas estão cheias de papéis,</p> <p>os Conselhos Executivos enviam para os coordenadores de ano um conjunto de papéis para serem preenchidos, e o tempo, que são duas horas mensais (pelo menos no meu agrupamento é assim), que deveriam ser um tempo de trabalho conjunto, esgota-se neste tipo de situações!</p> <p>Para mim, num C.A, são de somenos importância...</p> <p>... Para isso é que existe um C.E. e uma secretaria e por aí fora!</p> <p>Acho que o professor não tem de ser o administrativo, mas acho que é! E portanto, não cumpre a sua tarefa, que é uma tarefa</p>
--	--	--	--

		<p>Os professores que querem experimentar já estão despertos para mudar</p>	<p>pedagógica!</p> <p>P1 - algumas pessoas até experimentaram mas eram pessoas que já estavam despertas para isso</p> <p>Claro que há pessoas que mudam sozinhas, mas isso são as pessoas que já têm curiosidade, se não há na escola dizem “então vou procurar lá fora!”...</p> <p>P2 - joga-se muito no querer, na vontade que as pessoas têm para fazer essa mudança,</p> <p>na vontade que as pessoas têm para aprender mais e rentabilizar aquilo que aprenderam para no campo do professor, mudar a sua prática.</p> <p>nesta escola a maior parte dos professores que estão nesta formação, são pessoas que já têm vinte anos de serviço, não temos propriamente aqui ninguém inexperiente, talvez haja uma ou duas formandas com menos de oito anos de serviço...</p> <p>A formação PNEP só é fundamental, para quem tenha vontade</p>
--	--	---	--

		<p>Os Órgãos de gestão não incentivam à formação</p> <p>Partilhar o que se</p>	<p>de fazer essa mudança, aí sim, bate, mexe com as pessoas e a reflexão que fazem sobre as práticas que têm tido e sobre aquilo que agora fazem é positiva e essas podem realmente percorrer outro caminho na sala de aula com os seus alunos...</p> <p>P1 - e também, os órgãos que gerem a escola, não imprimem, não valorizam, não incentivam</p> <p>Como os órgãos de gestão da escola não têm isso como objectivo, aqueles papéis que lá têm, o projecto educativo, o plano anual de actividades, vai-se ver e nada disto, da formação, está lá contemplado, são coisas pequenas, mas são coisas importantes, são aquelas que podem imprimir alguma mudança, se isto não está lá, as pessoas não mudam!</p> <p>P1 - há professores que estão na escola a fazer formação, na área da Língua Portuguesa, na Matemática... nada passa para os</p>
--	--	--	--

		<p>aprende na formação</p> <p>outros!</p> <p>Não há nenhum circuito interno mais informal que ajude a partilhar experiências, isso não existe</p> <p>P2 - ontem, apercebi-me que aquilo que é falado entre nós aqui ou de uma forma mais particular, passou ao Conselho Executivo, dizendo “felizmente que ainda não falei aos meus alunos do Grupo Móvel” e que ao falar disso aos colegas do C.E, há lá colegas bem-dispostos, que disseram “então pronto, temos de fazer o funeral do Grupo Móvel!” Eu diverti-me imenso... No meio da brincadeira, o que é que isto me indica? Indica-me que pelo menos que algumas situações de formação, são faladas entre as pessoas, mesmo para aquelas que não estão a fazer aquela formação.</p> <p>Eu entrei naquela salinha, e estava a decorrer uma reunião de Conselho de Ano e, uma das colegas não está a fazer a formação por motivos de saúde, e as colegas estavam a pô-la a par daquilo que tínhamos planificado para o trabalho sobre um livro de uma escritora que vem à escola.</p>
--	--	--

			<p>Ora bem, eu tenho que encarar isso como um aspecto favorável, senão depois como é que as coisas a seguir se fazem, se constroem? Pelo menos isto é um indicador, às vezes... eu não sou optimista!</p> <p>E no meu pessimismo todo, eu posso pensar assim: estão a fazer isto, porque assim, entre aspas “a colega fica com a papinha feita” e já não precisa de pensar muito no assunto. Poderá ser também isto, mas talvez não seja só!</p> <p>P5 - Há estas discussões... não são com a formadora, são depois com as colegas. Há várias colegas do 4º ano e nós acabamos por fazer algumas actividades similares e dizemos “Ah, tu fizeste assim, mas correu-te bem?”... vamo-nos ajudando, intra-ajudando e partilhando e a coisa funciona melhor e com uma dinâmica agradável e funcional</p> <p>P6 - Em termos da escola, não estão todos a fazer esta formação, os professores perceberam que esta formação foi muito rica em todos os aspectos, dizem “se eu cá ficar para o ano, quero fazer aquela formação!”, porque ao ouvirem-nos, eles</p>
--	--	--	---

			<p>sentem-se motivados a frequentar a formação para o ano. Às vezes vêm-nos perguntar “Olha, com que actividade é que fizeste, estás a falar disso, como é que é, como é que estás a trabalhar esse conteúdo?”. Portanto eu vejo muita curiosidade da parte dos outros colegas, Claro que acabamos, na altura da planificação, com a própria formadora, acabamos por estar a discutir ideias e isso desperta a curiosidade deles e isso estimula-os. Não sei se respondi à pergunta...</p> <p>Por exemplo, como este ano não leccionei o 1º ano, eu não fiz planificações que estivessem adaptadas ao 1º ano, nem planifiquei com a formadora coisas relacionadas com o 1º ano. Mas já disse às minhas colegas da formação “Olha passa-me tudo o que tiveres do 1ºano, para eu poder já analisar e poder depois aplicar.”. Isto passa-se com as colegas que fizeram a formação, tal como elas gostavam de ficar com tudo o que eu fiz para o 3º e 4º ano, também querem que eu lhes passe o material todo para poderem ficar com ele e utilizar depois.</p>
--	--	--	---

		<p>Não é fácil mudar as práticas</p>	<p>P2 - No âmbito da escola, quando nós trabalhamos com adultos, as mudanças que estão preconizadas neste programa, como em qualquer outro, não se fazem de um dia para o outro,</p> <p>não se fazem por decreto ou porque se concebeu um programa de formação,</p> <p>Mas mudar as práticas, não é nada fácil</p> <p>aquilo que eu verifico ... é que as pessoas estão muito ancoradas, sentem-se mais seguras na forma como funcionam e alterar isto, não é, na minha óptica, num ano e não é só pela formação PNEP.</p>
		<p>O desenvolvimento organizacional da escola deveria ter equipas pedagógicas a funcionar</p>	<p>P2 - Eu gostaria muito que as escolas apostassem no desenvolvimento organizacional e que potenciassem a escola, que a escola fosse uma referência de qualidade no ensino e que fosse um veículo... só que é um objectivo muito pretensioso</p> <p>para isso tem de haver equipas pedagógicas a funcionar,</p>

		<p>É bom que o PNEP inquiete as pessoas</p>	<p>mas...eu não vejo, não sinto, no meu dia-a-dia, que elas se estejam a construir! Inclusivamente</p> <p>há situações previstas na Lei que poderiam ser desencadeadoras de equipas mas que o não são.</p> <p>O PNEP podia ter um impacto, na minha opinião, em termos da organização-escola do agrupamento e acho que não tem...</p> <p>P2 - eu consigo encontrar algumas situações, ainda ontem isso me aconteceu, estava a reflectir, a conversar com uma colega sobre o trabalho que ela tinha desenvolvido sobre uma sessão que tivemos na semana passada e as pessoas ficaram inquietas! Mas isso é bom, eu acho, porque é bom quando as pessoas ficam inquietas!</p> <p>Porque os conceitos evoluem e a maior parte das pessoas está parada num determinado conceito e agora foi confrontada com outras formas e outros conceitos e isso inquietou-as, desassossegou-as! E quando o desassossego começa, eu acho</p>
--	--	---	---

		<p>que isso é uma grande vantagem</p> <p>Quem está inquieto é que procura</p> <p>P2 - A pessoa que está inquieta e que não está totalmente satisfeita é que vai à procura para ficar a saber mais.!</p> <p>Aquelas que já têm dentro de si essa vontade, são insatisfeitas... quem vive insatisfeito está sempre à procura de aperfeiçoar, quem está instalado, não faz, não, precisa nem quer isso! Porque isso incomoda!</p> <p>As mudanças requerem tempo</p> <p>P2 - Eu só consigo saber, e voltamos à questão da mudança, se houve ou vai haver mudança nos professores ao nível da sua prática pedagógica na Língua Portuguesa, não agora, não já, eu tenho de me distanciar suficientemente no tempo, na minha opinião, para saber se realmente o PNEP teve o impacto de mudança, de instalação, de práticas, de metodologias diferentes na sala de aula. Não é agora</p>
--	--	--

		Requerem continuidade	<p>P2 - Não sei...para mim, em termos de mudança de práticas era importante que o PNEP previsse como obrigatório dois anos de formação, em que o primeiro ano para a maior parte das pessoas (algumas colegas dizem que é um novo estágio...), eu não direi que é um novo estágio porque as pessoas têm muita experiência profissional, mas é o despoletar para, e que de uma forma acompanhada, como está previsto, que pudéssemos, que estas práticas pudessem assumir um carácter de continuidade, de sistematicidade... eu acho que num ano isso não se consegue e em dois anos, provavelmente isso vai conseguir-se melhor e em maior número de pessoas.</p>
		A mudança na escola decorre dos professores em formação	<p>P6 - Em termos de prática pedagógica da escola? Muda naqueles professores que a frequentaram! Eu senti que quem a frequentou aqui, está a evoluir nas práticas, está a tomar mais atenção a pormenores que antes não tomava, saber trabalhar livros por exemplo temos agora a semana da leitura e dizemos, “Como é que havemos de pegar nestes livros? Resumo,</p>

			personagens...?” O habitual, não é?
	Importância da leitura na vida do professor	A leitura influenciada pelo PNEP	<p>P2 - Eu costumo dizer que o meu projecto como leitora vai mudando ao longo da minha vida!</p> <p>P5 - P5 - Tem, tem! Por exemplo a biblioteca de sala, alguns livros são meus e em casa tenho muitos livros</p> <p>P7 - Leio, aliás gosto de ler... Aaaa... Eu acho que só (comecei a gostar de ler) quando acabei o curso!</p> <p>Tenho momentos em que sou leitora, como agora, compulsiva de livros de literatura para a infância</p>

			<p>P3 - De qualquer modo eu tenho sempre muitas coisas para ler e quando vou para a sala ou quando tenho as sessões de formação com as colegas, normalmente anda sempre um saco comigo e partilho com as pessoas, tanto com os grandes como com os pequenos determinados textos.</p> <p>P7 - E as histórias dos miúdos, então adoro...</p> <p>Agora ando doida na Fnac à procura disso, (de Literatura Infantil) mas o PNEP contribuiu muito, sem dúvida!</p> <p>Ler histórias, mostrar... eu passo horas na Fnac, o meu marido diz que eu não era assim! Mas o PNEP também me trouxe esta veia... (de gostar de ler)</p> <p>E então quando encontro aqueles livrinhos a falar de animais e tal... ah, ah, ah! O PNEP ajudou, sem dúvida!</p>
--	--	--	---

		<p>Motivar os filhos para ler</p> <p>Ser motivada a ler pelo pai na infância</p>	<p>P6 - Tenho uma menina com seis anos e portanto é mais fácil o meu papel de mãe e de professora!</p> <p>Procuro estimulá-la para a leitura, tenho de ter alguns momentos em que leio com ela e em que pergunto sobre os livros que lhe ofereceram</p> <p>P6 - Gosto, gosto muito! O gosto foi-me dado pelo meu pai. O meu pai deixava-me livros em cima da mesa-de-cabeceira e no dia seguinte de manhã, para mim, aquilo era a a minha prenda, mais do que ter um rebuçado ou ter um chupa, eu recebia um livro!</p> <p>Estes meninos, eu já lhes falei nisso, já conhecem o que eu gostava de ler e já começaram a requisitar “Rosa, minha irmã Rosa”, o “Lote dois, 2º Frente”, da Alice Vieira... eu li todos os livros dela com a idade deles, portanto eu tive uma boa bagagem,</p> <p>o meu pai incentivava-me muito à leitura, eu lembro-me que</p>
--	--	--	---

			<p>quando tinha 8, 9 anos, ia perguntar ao meu pai se podia ler um bocadinho antes de dormir e ele dizia “Lês meia-hora, depois apagas a luz”,</p> <p>portanto era a moinha rotina, ler todos os dias, levar livros para férias... foi fundamentalmente o meu pai que me deu o gosto de ler.</p> <p>E como as pessoas viam que eu gostava de ler, acabavam por me oferecer mais livros e eu continuava a ler, lia tudo!</p> <p>Pronto, foi mais o meu pai do que a escola</p> <p>foi muito o meu pai que me incentivou à leitura... a ter hábitos de leitura porque ele era uma pessoa que lia muito e lá está... depois eu era muito curiosa, mexia nos livros todos do meu pai, rasguei alguns porque lá está, era a curiosidade!</p> <p>O meu pai, às vezes hoje fala nisso com algum gosto, que eu estragava muito, mas ele percebeu que aquilo era a curiosidade de tentar saber o que estava lá, tentar ler, depois fazia aqueles rabiscos porque eu queria escrever... eu lia tudo o que tinha pela frente, coisas boas e coisas más, mas lia!</p>
--	--	--	---

		Na escola só lia os manuais	P6 - que eu não tinha livros na escola, não me lembro de ter um livro na escola! Lembro-me dos manuais, lia os textos dos manuais, não me lembro, já foi nos anos oitenta, não me lembro de fazer leitura de livros como agora fazemos, trabalhar um livro!
		Leitura académica	<p>P2 -tenho momentos em que, por obrigações académicas, sou leitora de livros académicos...</p> <p>P3 - Eu privilegio sempre a leitura numa vertente técnica. E nisso sou uma consumidora compulsiva</p> <p>É mais nesta vertente que eu pretendo saber, é sempre nesta vertente de uma necessidade... às vezes é mais na curiosidade científica, saber o que é que se tem avançado, o que se descobriu... interesse-me por outros sistemas educativos para comparar evoluções, é mais nessa vertente.</p>

		Leitura recreativa	<p>P5 - Eu não considero que tenha parado de estudar, continuo a ler para além das histórias agradáveis que leio com a minha filha, acho que sim que é essencial ler!</p> <p>P7 - gosto de ler, gosto de ler, mas são os livros de coisas que eu gosto de ler sobre as minhas temáticas preferidas... Ah...tudo o que tenha a ver com animais! A sua alimentação, o seu habitat, a sua forma de viver...tudo, de vários autores sobre este tema, gosto!</p> <p>Gosto de ler e devoro, coisas que eu quero aprender, o que me traz motivação.</p> <p>P2 - depois, os livros mais recreativos, tenho vários momentos, mas tenho muito pouco tempo para me dedicar a essa leitura e acabo por conseguir ler esses livros que eu quero mais para mim, só para mim, no Verão, quando tenho tempo! Quando as aulas terminam! ...</p> <p>P3 - a leitura pelo prazer ou a leitura de ler, não é uma vertente</p>
--	--	--------------------	--

		<p>O PNEP obriga a ler mas falta tempo para ler outras coisas</p>	<p>que eu explore bastante...não exploro!</p> <p>E às vezes até descubro no campo da poesia ou no campo da literatura situações, excertos, que advêm da literatura mais científica ou mais.....lógica.</p> <p>P7 - Não gosto muito de ler romances, essas coisas não!</p> <p>P2 - Eu posso ter um livro na minha cabeceira durante muito tempo e não lhe toco, porque não tenho tempo!</p> <p>Este ano é o PNEP que nos obriga a ler “mooontes” de coisas, e bem, mas depois não temos espaço para ler, para fazer a minha leitura recreativa!</p> <p>Não consigo, mas gosto, neste momento tenho uma série de livros lá em casa que ainda não consegui ler! Porque não tenho tempo para os ler...</p> <p>P3 - E tenho um conjunto de pessoas do qual eu faço parte,</p>
--	--	---	--

		<p>Trocar informação com os outros</p> <p>A importância da literatura infantil</p>	<p>informalmente, em que trocamos informação.</p> <p>P5 - Tem, tem! Por exemplo a biblioteca de sala, alguns livros são meus e em casa tenho muitos livros, tenho uma menina com seis anos e portanto é mais fácil o meu papel de mãe e de professora! Procuro estimulá-la para a leitura, tenho de ter alguns momentos em que leio com ela e em que pergunto sobre os livros que lhe ofereceram momentos que são sempre importantes e que nos devem rodear</p> <p>P6 - Se calhar há livros que agora são um bocadinho criticados, como os da colecção “Aventura” que dizem serem para-literatura, mas são livros que são motivantes para as crianças e se eles começarem por aí, não acho que seja mau! Mas convém conhecerem outros autores, outro tipo de literatura, Sophia de Mello Breyner, que eu adoro!</p>
--	--	--	---